
LOS PROYECTOS DE CÁTEDRA

INTRODUCCION

“Me inicié en la literatura un día de 1936, a los siete años, cuando la maestra nos dijo que escribiéramos una composición tema: “Mi madre”. Muchas cosas me vinieron a la cabeza, pero no podía escribir nada. Entonces observé que mis compañeros escribían con una enorme facilidad y tuve ganas de llorar: yo era un chico de la calle, me costaba mucho expresarme y era el menos aplicado de todos. De golpe, sentado frente a la hoja en blanco pude ver a mi madre. Caminaba por un inmenso mercado repleto de verduras, frutas y flores, un mercado donde se oían las voces de quienes compraban y vendían, voces como de fiesta. En medio de todo eso, veía a mi hermosa y joven mamá que, aunque éramos muy pobres en aquella época de crisis, siempre compraba un ramo de flores, un pequeño y muy humilde ramos de flores. La cabeza se me pobló de imágenes; veía las mudanzas de mi familia que deambulaba de barrio en barrio durante la década del treinta. Y todo eso se me vino de golpe en una sola metáfora de lo que era mi vida a los siete años. Y cuando vi la hoja en blanco, ese papel blanco que todo escritor teme y desea a la vez, yo escribí simplemente: “Mi mamá compra flores”. Esa era mi composición. Solamente pude escribir esas cuatro palabras. La maestra, que seguramente no conocía la pedagogía moderna –que se debía estar inventando en ese preciso momento- me puso un bonete de burro y me dijo: “Nunca en la vida podrás escribir, ni siquiera una carta”. Ese día, ese preciso día, decidí ser escritor.”

Pedro Orgambide (1985) en “Todos teníamos veinte años”

Seguramente esa maestra de Don Pedro Orgambide no habría planificado decirle a Pedro en algún momento: *“Nunca en la vida podrás escribir, ni siquiera una carta”* y probablemente nunca se haya enterado que su exabrupto hizo nacer a un gran escritor.

Seguramente también nosotros, docentes de la educación superior, muchas de las cosas que decidimos o hacemos en las aulas jamás las habíamos pensado de antemano. Pero también y por el contrario, muchas de otras muchas cosas que decimos o hacemos en nuestras clases, son las cosas que se nos ocurrieron antes, que pudimos preverlas y anticiparlas.

Y si bien es cierto que un *“Nunca en la vida podrás escribir, ni siquiera una carta”* dio paso a una genialidad y nadie había previsto eso, también alguna vez escuché *“Soy arquitecto por mi profesor de diseño que me hizo amar esta profesión a partir de las buenas propuestas que nos traía para la clase”*.

En la educación superior la entrega del programa suele ser vista como un acto burocrático: como hay alguien que lo pide, entonces hay que presentarlo, casi como un trámite. Si bien en algunas universidades o a veces al interior del propio sistema escolar de una jurisdicción¹ se prescriben o sugieren formatos para la entrega de los programas, cuando no hay formalidades expuestas, la mayoría de nosotros sólo volcamos un listado de los 'temas' que vamos a enseñar y su bibliografía y a lo sumo, según la ocasión, le adosamos a ello los objetivos de la cátedra y algunas aclaraciones respecto a la evaluación.

“¿Otra vez presentar el programa, si ya lo presenté el año pasado?”
¿Cuántas veces escuchamos –nos escuchamos- decir –diciendo- esto? El programa es más una carga que una herramienta de trabajo, es más una obligación que una necesidad, es más un papel muerto que una agenda para la clase. ¿Podremos transformarlo en otra cosa?

“¿No tenés un programa ya hecho para que yo copie?” ¿Cuántas veces escuchamos –nos escuchamos- decir –diciendo- esto? El programa es más un fastidio que un instrumento de trabajo, es más una exigencia que una presentación pública de nuestras ideas acerca de lo que haremos desde nuestras intervenciones de enseñanza, es más una molestia que un organizador para la clase. ¿Podremos transformarlo en otra cosa?

En este capítulo quiero presentar la idea de los “Proyectos de cátedra”² como el proyecto de nuestro trabajo que anticipa nuestras grandes decisiones, las más relevantes y que dejamos asentadas en 'papel' como un documento para el trabajo cotidiano. Estoy hablando de la planificación de nuestro trabajo docente, del diseño previo, del programa. Pero quiero, en esta propuesta, involucrar mucho más a los alumnos/as en él.

Voy a reiterar esta aclaración más de una vez a lo largo de esta propuesta pero aquí aparece por vez primera: sólo se trata de una propuesta que no excluye otras formas, sólo se trata de mi propia elaboración que intento compartir porque me ha resultado práctica. De ninguna manera es una norma ni un modelo para analizar lo 'bien' o 'mal' hecho en términos de la previsión del propio trabajo. Vale que lo haga explícito: en esto sí que no quiero que se transforme en otra cosa.

¹ Por ejemplo en la Provincia de Buenos Aires en los Institutos Superiores de gestión estatal la Disposición de la Dirección de Educación Superior N° 30/05 dispone en su artículo primero: *Establecer que los proyectos de cátedra a ser presentados por los docentes que se desempeñan en el Nivel, así como aquellos docentes que aspiren a desempeñarse en el mismo, conforme a los mecanismos previstos para la cobertura de provisionalidades y suplencias según lo establecido por la Resolución N° 5886/03 y por Actos Públicos, deberán contener, como mínimo, los tópicos que se especifican en el Anexo, que pasa a formar parte de la presente Disposición”*

² El término “proyectos de cátedra” es asumido por la jurisdicción bonaerense tomando la idea de una ficha de mi autoría que he usado en mi cátedra de la UNLZ y que resulta ser la base conceptual de este capítulo. La Disposición 30/05 explicita el uso bibliográfico de mi ficha.

1. EL VALOR PEDAGOGICO DE LOS PROYECTOS DE CATEDRA

Defino al proyecto de cátedra como una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y con la Institución.

Estoy utilizando la expresión 'que puede objetivarse' ya que tomo la noción de contrato didáctico de Yves Chevallard (1988), entre otros, quien considera que el contrato regula nuestras acciones sin que podamos dar una vista completa de sus reglas y al que 'entramos' en el momento en que entramos en el tipo de relaciones sociales que el contrato regula. Así, el contrato no es algo que puede rechazarse o aceptarse, el contrato sencillamente 'es'. En este tipo especial de intervención en las prácticas sociales que es la enseñanza, hay de hecho un contrato didáctico que regula las acciones de los involucrados. Algunas de estas intervenciones pueden hacerse explícitas. Puede anticiparse el 'núcleo duro' de contenidos que será objeto de enseñanza, puede preverse qué textos se propondrá para la lectura a los alumnos/as, puede explicitarse el enfoque epistemológico desde el que se realiza la propuesta de enseñanza de la cátedra, puede explicarse en qué línea de investigación está trabajando o trabajará este año un equipo docente³, y algunas cuantas cosas más que intentaré ir desarrollando en este capítulo. Las otras cláusulas, las 'invisibles', aquellas de las que ni siquiera podemos dar cuenta de su existencia, aquellas que regulan la práctica misma están, existen, sin necesidad de anticiparlas y, sin duda, definen la parte sustancial del contrato. Aún así, la previsión de un plan de trabajo es necesaria.

El proyecto de cátedra constituye, en este sentido, un plan de trabajo hipotético y es en sí mismo una herramienta que supera, por su valor pedagógico, los diseños tipo 'programa de materia'. Estoy hablando de la planificación docente, del diseño didáctico, pero quiero, a lo largo de estas páginas, justificar por qué prefiero denominarlo 'proyecto de cátedra'.

La necesidad de su formulación puede analizarse en relación con estos tres componentes:

- el propio docente
- el alumno/a
- la institución

³ Cuando uso el plural ('docentes') o el singular ('docente') es por considerar que la cátedra universitaria suele estar constituida por más de un docente pero que puede también ser una cátedra unipersonal. En los Institutos Superiores las cátedras son unipersonales aunque algunas experiencias aisladas muestran la intención de constituirse, a modo de experiencia, como cátedras conformadas por más de un docente. A lo largo de este texto aparecerá mencionado el 'equipo docente' y habrá que leerlo también como 'el docente' según el caso.

1.1. El proyecto de cátedra y el equipo docente

Puede pensarse la necesidad del proyecto de cátedra en referencia al propio equipo docente entendiendo que éste puede servirle para:

- organizar mejor el trabajo en la cátedra en tanto puede permitir realizar las previsiones necesarias para el dictado de la unidad curricular⁴ articulando de modo racional los distintos componentes de la situación de enseñanza;

- evitar las improvisaciones e incoherencias que provocan un trabajo no pensado previamente y/o no analizado en cuanto a ciertas condiciones que pueden afectarlo;

- facilitar el intercambio académico con sus colegas al constituirse como un instrumento de comunicación referido fundamentalmente a la propuesta de enseñanza de cada docente o equipo docente;

- mejorar el intercambio académico con los alumnos/as, en tanto resulta ser un documento que da cuenta de una serie de previsiones (por ejemplo tipo y cantidad de trabajos prácticos que habrá que resolver), condiciones (por ejemplo requisitos de aprobación expresados en los criterios de acreditación) y decisiones (por ejemplo línea teórica por la que ha optado la cátedra) que los involucran como sujetos de aprendizaje;

- disponer de un material que puede facilitar el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, toda vez que por el sólo hecho de haber elaborado un escrito en el que hay explícita mención de una serie de decisiones tomadas, su relectura permite 'volver' sobre las mismas para pensar desde ellas;

- evaluar su propia práctica docente ya que, habiéndose objetivado una serie de previsiones que anticipan la situación de enseñanza, se dispondrá, al finalizar el período para el cual se ha diseñado el proyecto, de un texto que puede permitir cotejar las intenciones de partida con las concreciones resultantes.

1.2. El proyecto de cátedra y los alumnos/as

Son varias las razones por las que puede expresarse que los alumnos/as necesitan el proyecto de cátedra. Pero entre las más relevantes puede decirse que servirá para:

- organizar su estudio ya que el proyecto de cátedra explicita claramente cuáles son los contenidos a aprender, cuál es la bibliografía obligatoria que

⁴ Estoy utilizando el término 'unidad curricular' como sinónimo de lo que habitualmente llamamos materia o asignatura.

opera como soporte teórico de dichos contenidos y cuáles son los trabajos prácticos a resolver;

- distribuir su propio tiempo de estudio al estar establecidas las fechas de entrega de trabajos y previstas las fechas de las evaluaciones parciales;

- conocer la postura de la cátedra en cuanto a la orientación con que es concebida la unidad curricular que es objeto de enseñanza y la concepción de aprendizaje que subyace a la propuesta;

- conocer las condiciones de evaluación de la unidad curricular en cuanto a parciales y finales, requisitos de entrega de trabajos y criterios que tomará en cuenta el docente o el equipo docente para decidir la aprobación;

- contar con un referente en el que encontrar sugerencias bibliográficas para la profundización de ciertas temáticas afines a la propuesta de la cátedra;

- poseer un documento escrito que en cierto sentido 'garantiza' no tener que enterarse de sus obligaciones académicas de un día para el otro.

1.3. El proyecto de cátedra y la institución

Finalmente, puede pensarse la utilidad del proyecto de cátedra en relación con la Institución. Lejos de convertirse en un elemento burocrático-administrativo o en un elemento de exclusivo control, podrá servir para:

- coordinar acuerdos referidos a ausencia o superposición de contenidos, enfoques epistemológicos, propuesta metodológica y criterios de acreditación propios de un área;

- documentar la relación entre los proyectos académicos de la institución y la concreción de éstos a través de las cátedras;

- poseer un elemento más para la evaluación de la calidad académica;

- monitorear la articulación de los contenidos mínimos pautados en el plan de estudios;

- disponer de un documento de valor pedagógico para tomar decisiones de equivalencias o, por el contrario, otorgar pases a otras Universidades o Institutos Superiores, comunicando fehacientemente la propuesta académica de la cátedra.

2. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA SU DESARROLLO

Sin el ánimo de constituirse en una receta, muy lejos de concebir esta propuesta como una prescripción normativa, pero con el afán de realizar algún tipo de sugerencia práctica que oriente la escritura, quiero hacer explícitas mis propias ideas a la hora de escribir mis proyectos de cátedra. A modo de índice, enumero los apartados que incluyo:

- ❑ Encabezamiento
- ❑ Actividad académica de la cátedra
- ❑ Marco referencial
- ❑ Propósitos
- ❑ Contenidos
- ❑ Marco metodológico
- ❑ Cronograma
- ❑ Evaluación
- ❑ Bibliografía obligatoria
- ❑ Bibliografía de consulta

2.1. Encabezamiento

El encabezado es sólo formalidad, pero formalidad que informa rápidamente datos institucionales y curriculares mínimos. Sugiero utilizar un enunciado como el siguiente:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ...
FACULTAD DE ...
Carrera:
Unidad curricular:
Cuatrimestre/Año lectivo:
Cantidad de horas-reloj semanales:
Equipo de cátedra: Prof. Titular
Prof. Adjunto
J.T.P.
Prof. Ayudante

Para los Institutos Superiores, convendría agregar algunos otros datos que garanticen la movilidad de los alumnos/as por el sistema en caso de querer solicitar equivalencias. He aquí un ejemplo:

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE Nro...
CARRERA DE PROFESORADO DE...
Unidad curricular:
Curso:
Cuatrimestre/Año lectivo:
Cantidad de horas reloj semanales:
Profesor/a/a: ...
Plan aprobado por: Resolución Nro....

2.2. Actividad académica de la cátedra

La Universidad define su función social a partir de la actividad de docencia, investigación y extensión. Creo que es necesario que estas actividades no sólo se canalicen a partir de estructuras orgánicas (existe en general en la Universidad y en las diferentes unidades académicas de una Universidad una Secretaría de Extensión, una Secretaría de Investigaciones y una Secretaría Académica) que promuevan y estimulen el desarrollo de cada una de ellas, sino que se articulen a partir de la actividad académica de cada una de las cátedras. Una cátedra, por el sólo hecho de serlo, hace docencia. Pero una cátedra necesita hacer también investigación y puede, con algo de ingenio y sin sobrecargar su dedicación habitual, hacer extensión.

Si bien en la norma que regula la Educación Superior aparecen como nuevas funciones de los Institutos de Formación Docente la realización de investigaciones educativas y la capacitación a egresado/as/as y docentes en actividad (en algún sentido funciones de extensión), la conformación unipersonal de las cátedras y el sistema de designaciones por hora-clase hace, por lo menos por ahora, que sea poco probable la integración de estas funciones en la educación superior no universitaria en relación directa con las cátedras. En todo caso, la posibilidad de concursar proyectos de investigación y/o proyectos de extensión, inserta dichas funciones en los Institutos Superiores de Formación Docente pero no como una actividad inherente al desarrollo de las cátedras sino a las iniciativas personales de quienes las presentan (y al margen de la actividad de la docencia) o, en el mejor de los casos, a programas institucionales consensuados con el conjunto de los docentes pero que son asumidos sólo por algunos de ellos. Por esta razón no considero apropiado hacer necesariamente mención a este rubro en el caso de cátedras de Institutos Superiores.

Sin embargo, tal como lo expresé anteriormente, no concibo la cátedra universitaria sin integrar las tres funciones básicas. El proyecto de cátedra puede al respecto, comunicar la actividad académica de la cátedra en la que se involucre tanto la docencia como la investigación y la extensión.

2.2.1. Investigación

La investigación es una actividad inherente a la vida universitaria. Hacer docencia e investigación en la universidad son actividades interdependientes y complementarias, por lo que se desprende que, no puede pensarse la actividad de una cátedra al margen de algún proyecto de investigación.

Si bien es cierto que la dedicación a la investigación es una variable directa del tipo de dedicación administrativa con que los miembros de una cátedra han sido nombrados (me refiero a las dedicaciones habituales: exclusiva – semiexclusiva – simple) también es cierto que la posibilidad de investigar no queda absolutamente condicionada por ella.

En este sentido el término 'investigación' creo no debe restringirse únicamente a la investigación 'rigurosa' y avalada institucionalmente. Considero necesario que una cátedra universitaria transite también la experiencia de constituirse como un equipo de trabajo en torno a la investigación que resulte del propio interés del grupo. El sistema de categorizaciones para la investigación que 'obliga' a que una investigación esté dirigida por un investigador categorizado, si bien garantiza la formación de los investigadores en equipos dirigidos por quienes acumulan antecedentes y experiencia valiosa en este tipo de práctica, creo también que en ocasiones puede distorsionar y cercenar la posibilidad de realizar experiencias más autónomas que constituyan a la vez aprendizajes para los miembros de una cátedra.

Así, experiencias de investigación-acción o de investigación educativa pueden resultar posibles de ser llevadas a cabo, pueden dar lugar a artículos de publicación o a fichas de cátedra y resultar a la vez, un valioso aporte a la docencia de la cátedra. Algunas condiciones mínimas parecen al respecto indispensables:

- que se recorte un problema de investigación;
- que se coincida en una opción metodológica;
- que en función de la opción metodológica se indague instrumentando algunas técnicas de investigación;
- que se sistematicen informes, análisis y conclusiones.

Si se coincidiera con esta perspectiva, la sugerencia que realizo es que no sólo los docentes investigadores hagan mención a su trabajo en torno a la investigación en sus proyectos de cátedra sino que cada cátedra diseñe, para un cierto período, una investigación viable a la que también puedan integrarse, si se considerara oportuno, los alumnos/as.

Propongo al respecto que en el proyecto de cátedra se detallen aquellas acciones de investigación que se implementarán desde la cátedra y que no necesariamente constituyen líneas de investigación de la Universidad.

2.2.2. Extensión

La extensión, pensada desde la cátedra, abarca aquellas acciones que se lleven a cabo con relación a otros sujetos que no sean los alumnos/as (como empresas, otras instituciones, egresado/as, docentes, etc.).

En algunas cátedras, solemos 'salir' de la Universidad para aprender en situaciones de campo a partir de las cuales los alumnos/as realizan trabajos prácticos, monografías o informes documentados. Este vínculo que se establece con otro tipo de instituciones sociales o con miembros de la comunidad (¿cuántas veces los trabajos prácticos incluyen encuestas de opinión a ciudadanos?) creo que merece algún tipo de devolución por parte de la Universidad a la comunidad que la sostiene.

Si bien tal como lo aclaré antes, el tipo de dedicación es una variable de peso, también aquí creo que es posible, sin mayores esfuerzos, 'abrir' una parte de la actividad docente con sólo comunicar al 'afuera' la posibilidad de participar de ciertas clases especiales o conferencias abiertas, contactarse con producciones escritas de la propia cátedra o de los alumnos/as de la cátedra que puedan resultar de interés a ciertos sectores o brindar algún otro tipo de servicio que esté al alcance de las posibilidades de concreción.

Propongo también en este caso que en el proyecto de cátedra se expliciten las posibilidades de extensión que la cátedra ofrece a los efectos que la estructura administrativa correspondiente (¿la Secretaría de Extensión?) pueda dar a 'publicidad' algo de lo que se dispone y, la mayoría de las veces, se desconoce.

2.2.3. Docencia

La función docente resulta ser la actividad de una cátedra más directamente relacionada con la comunicación del conocimiento. No es mi intención en este capítulo teorizar sobre la práctica docente.

A los efectos de la escritura en el proyecto de cátedra considero oportuno que puedan hacerse explícitas algunas cuestiones tales como:

- Cuál es la responsabilidad real y concreta de cada uno de los miembros de la cátedra dentro del equipo.
- Cómo funciona el equipo para preparar sus clases (frecuencia de reuniones, interrelación clases teóricas y clases prácticas, estilo de reunión de cátedra, etc.).
- Cómo se capacita internamente la cátedra (estudios, lecturas, formación de nuevos ayudantes, etc.).

Los ejemplos son peligrosos. Se corre el riesgo de que alguien convierta el ejemplo en un modelo. Pero también, los ejemplos son 'didácticos' ya que permiten visualizar en concreto un enunciado teórico. Con esta última intención, y sabiendo del riesgo, pondré a lo largo de este texto un ejemplo de cada uno de los ítems que vaya desarrollando. El que sigue, podría ser el relato correspondiente a la 'Actividad de la cátedra' en un proyecto de cátedra:

A) INVESTIGACIÓN

El equipo de cátedra realizará en los próximos tres años una investigación que pretende sistematizar y analizar los supuestos implícitos en los instrumentos de observación en aula utilizados por los directores/as de escuelas de educación básica a fin de indagar el tipo de intervención didáctica que caracteriza la gestión curricular y el efecto de la misma sobre la modificación de las prácticas de los docentes desde la lógica de investigar la formación docente continua. A tal efecto se trabajará con análisis de los documentos (grillas de observación de clase) y entrevistas a directivos y docentes

B) EXTENSIÓN

La función de extensión se ha pensado a través de tres clases abiertas a las que se invitará a docentes que estén a cargo de unidades curriculares ligadas a las 'Prácticas de Enseñanza' de Institutos Superiores y a directores/as de instituciones escolares en las que se trabajará como contenido la relación entre la observación, la práctica pedagógica en el aula y el análisis de las propias prácticas.

C) DOCENCIA

La cátedra desarrolla en la función docente, el dictado de los bloques teóricos relativos al contenido específico de la disciplina en los que se ha optado por un carácter teórico-práctico, realizándose en forma conjunta actividades de análisis y reflexión con actividades de producción escrita y propuesta.

La cátedra realiza una reunión semanal de trabajo en la que se prepara el material a trabajar en la clase y en la que se analiza la marcha de la cursada. Una vez al mes la reunión de equipo es una reunión de estudio en la que, con formato de Seminario, se trabajan nuevos textos y a la que se invita a participar a egresado/as/as de la carrera.

El equipo de cátedra ha consensuado distribuir las tareas del siguiente modo:

- *Lic. Miguel Panetta: supervisión del trabajo de cátedra en sus tres funciones y desarrollos teóricos en docencia.*

- *Lic. Ana Villamayor: coordinación del programa de investigación y desarrollos teóricos en docencia*
- *Lic. Roberto Tubío: organización del programa de extensión y desarrollos teórico-prácticos en docencia*
- *Lic. Dante Balboni: desarrollos teórico-prácticos en docencia y asistencia operativa a los otros dos programas*

2. 3. Marco referencial

Cualquier propuesta de trabajo docente se fundamenta implícitamente en una serie de supuestos que le dan sostén. Creo necesario que algunos de esos supuestos se hagan explícitos para develar el posicionamiento teórico e ideológico de una cátedra. Considero que estas explicitaciones constituyen el marco de referencias de la cátedra y por ello creo apropiado denominar a este ítem 'marco referencial'.

Entiendo al marco referencial como la fundamentación y presentación de la propuesta de la cátedra específicamente referida a la actividad de la docencia y una primera anticipación global del proyecto de trabajo con los alumnos/as en torno al conocimiento. Así, como primera aproximación, puede funcionar tal como el prólogo de un texto.

He pensado los componentes del marco referencial a los efectos de sugerir alguna guía práctica para su enunciado y así, lo he concebido constituido por cuatro marcos (submarcos) específicos.

Las orientaciones prácticas, ya lo he anticipado anteriormente, pueden erróneamente considerarse como prescripciones si se las entiende con lógica normativa. Aún con el riesgo de aburrir con la misma advertencia, vuelvo a enfatizar que esta propuesta sólo intenta sistematizar mi propia experiencia y comunicar (y socializar) un instrumento que me resulta práctico y que veo les resulta práctico a mis alumnos/as. Desde esta idea creo también necesario advertir que los cuatro marcos específicos que constituyen el marco referencial, no son cuatro 'subtítulos' que fragmentan una presentación que creo conveniente tomen estilo narrativo. Con la natural interrelación que tienen nuestros propios supuestos teóricos, con igual sentido de integración resulta necesario que los marcos específicos se relacionan entre sí y que las explicitaciones que se haga al referirse a uno de ellos, guarden coherencia con las que se refieran a los otros.

¿Por qué separarlos aquí entonces? Lo hago sólo a los efectos de poder analizar la elaboración del marco referencial con algún grado mayor de detalle. Podrá ver el lector, más adelante, algún ejemplo en el que éste se presenta como un solo relato integrado. El marco referencial puede incluir entonces:

2.3.1. Marco curricular

La propia cátedra no es una cátedra aislada sino que forma parte de un conjunto de cátedras que un alumno/a cursará para obtener una titulación. Ese conjunto es llamado habitualmente 'plan de estudios', 'diseño curricular', o 'currícula'⁵ y es el que le da sentido de totalidad a la formación en una carrera. La propuesta de una cátedra tendrá mayor coherencia con el plan de estudios al que la unidad curricular pertenece si se contempla el sentido de dicha totalidad ya que, la sola experiencia del equipo docente, no parece ser un elemento suficiente para interpretar la direccionalidad que se le puede dar a una cátedra. De allí que resulte necesario analizar los propósitos del plan de estudios, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración y otros aspectos con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos de las unidades curriculares de un plan de estudios (Angel Díaz Barriga, 1986). El análisis que el equipo docente realiza del plan de estudios y la primera interpretación que hace acerca del sentido de la cátedra en un determinado trayecto de formación, puede ser comunicado (y creo que realmente vale la pena hacerlo). Hace a cierta fundamentación que subyace a nuestro trabajo.

Tres cuestiones centrales pueden incluirse aquí considerando la estructura que habitualmente presenta un plan de estudios.

- Describir la ubicación de la unidad curricular en el plan de estudios con relación a 'años' de cursada, al ciclo en que se encuentra (por ejemplo, Ciclo Básico Común, Ciclo del Profesor/aado, Ciclo de la Licenciatura, etc.) y al área/espacio disciplinar al que pertenece sin es que existiera algún agrupamiento con esta clasificación.
- Referirse a los aportes específicos de la cátedra al tipo de incumbencia profesional y laboral del egresado/a.
- Enunciar qué tipo de correlación temática se vislumbra entre la propia cátedra y otras cátedras tanto anteriores como posteriores a partir de la lectura que se haya hecho de los contenidos mínimos de cada unidad curricular.

2.3.2. Marco epistemológico

Me parece relevante este ítem. Tiene que ver con la 'lectura' y el 'posicionamiento' que la cátedra realiza en relación con la disciplina como objeto científico y como producción de conocimiento social a partir de lo cual se

⁵ Si bien las nominaciones 'plan de estudios', 'diseño curricular' o 'currícula' se corresponden con concepciones teóricas diferentes acerca de un mismo objeto, usaré aquí la denominación 'plan de estudios' de modo genérico evitando plantear en este capítulo una discusión conceptual al respecto, ya que no es la intención teorizar acerca del currículo.

desprende su 'núcleo duro' como contenido de enseñanza. Así, veo que dos son las cuestiones más importantes que pueden comunicarse en este ítem del proyecto de cátedra:

- Explicar en qué línea teórica (dentro de las opciones posibles) se ubica la cátedra con relación al área de contenidos involucrados en la misma. La elección de esta línea supone tomar 'partido' por un enfoque en particular o realizar una integración de distintas corrientes dentro del marco científico y/o tecnológico de la disciplina específica. Como en todos los campos del conocimiento existe más de una manera de concebir el aspecto de la realidad que se estudia, se trata aquí de explicitar claramente cuál es la corriente, escuela, tendencia, ideología o teoría científica que sustenta el marco teórico del desarrollo de los contenidos que la cátedra pondrá como objeto de enseñanza. Las preguntas que pueden guiar esta reflexión podrían ser algo así como: '¿qué es (la disciplina) para nosotros/para mí?'; '¿cómo la concebimos/concibo en el contexto social del conocimiento?'
- En directa relación con lo enunciado anteriormente, surge entonces mostrar y justificar el núcleo central de contenidos que conforman la columna vertebral de la unidad curricular, en consonancia con los contenidos mínimos propuestos en el plan de estudios.

2.3.3. Marco didáctico

También me parece relevante pensar acerca de esta necesaria definición. Si antes dije que el marco epistemológico tiene que ver con la 'lectura' y el 'posicionamiento' que la cátedra realiza en relación con la disciplina como objeto científico y como producción de conocimiento social, el marco didáctico se refiere a la disciplina como objeto de aprendizaje a partir de lo cual se desprende su especificidad particular como objeto de enseñanza y su entidad como conocimiento comunicable.

El marco didáctico se vincula con el referente teórico por el que opta la cátedra con relación a los procesos de enseñar y aprender una disciplina en particular. Si bien en toda situación de clase hay alguien que enseña y alguien que aprende y esto sucede de alguna manera en particular, la concepción que subyace a las prácticas de dichos procesos puede ser distinta para cada situación-clase. Hoy resulta innegable que cada disciplina tiene, por la especificidad de su contenido y sus métodos de investigación, una forma que le es propia de ser aprehendido y comunicado. Las distintas respuestas a estos planteamientos también suponen la elección de una determinada posición que se operativizará en la construcción metodológica que concrete la enseñanza.

La reflexión didáctica que intenta comunicar este aspecto del marco referencial se refiere a las concepciones que adopta la cátedra respecto al proceso de enseñar y al proceso de aprender la disciplina que es objeto de

conocimiento en el aula. Las preguntas que pueden guiar esta reflexión se corresponderían por ejemplo con: '¿qué tienen que 'hacer' en términos cognitivos los alumnos/as, para aprender esta disciplina?'; '¿cómo vamos/voy a intervenir en consecuencia desde la cátedra en términos de enseñanza?'

No estoy diciendo que la explicación se refiere a las actividades de trabajos prácticos ni a los recursos didácticos, ni siquiera a nada que se relacione con la concreción metodológica. Más bien, se enmarca en las opciones teóricas acerca de las concepciones del aprendizaje, de la enseñanza y del conocimiento. Definir las 'opciones teóricas' tampoco supone 'copiar' una definición de aprendizaje, de enseñanza o de conocimiento de algún texto o de algún autor con el que se acuerda, sino por el contrario, hacer la propia construcción teórica que pueda surgir de la reflexión sobre las prácticas que una cátedra acumula como experiencia y que evidencie su punto de vista al respecto.

2.3.4. Marco institucional

En ocasiones ciertas particularidades coyunturales del contexto sociohistórico, de la propia institución o del grupo de alumnos/as pueden llegar a incidir fuertemente sobre el desarrollo de las clases y, en consecuencia, condicionar alguna de las decisiones que el equipo docente de la cátedra debe tomar al realizar las previsiones para la puesta en marcha de su proyecto de cátedra.

Si una Facultad será sede de un Congreso de Educación probablemente las cátedras del área realicen en particular ese año, algún tipo de trabajo para favorecer la presentación de ponencias o la participación de los alumnos/as en algunos de los grupos de trabajo. Si un Instituto Superior cumple un año el quincuagésimo aniversario de su creación, probablemente se realicen en algunas de las cátedras algún tipo de trabajo investigativo para recuperar parte de la memoria institucional 'perdida'. En ambos ejemplos, la variable 'institucional' condicionará de alguna manera parte del trabajo del año en torno a los contenidos. Del mismo modo podrían pensarse algunos ejemplos relacionados con los alumnos/as o con el contexto, casos en los que, la incidencia de algún factor ocasional, podría a modo de excepción, modificar la práctica docente habitual.

Creo que en casos como el ejemplo mencionado, vale la pena que en ese marco de referencias que constituye el marco referencial se haga alguna mención a ello, sencillamente porque se está comunicando algo que atravesará la práctica de la enseñanza. Pero insisto con el carácter orientativo y de sugerencia práctica de este texto y aclaro, una vez más, que no estoy diciendo que un proyecto de cátedra 'debe' incluir un marco referencial en el que necesariamente se identifiquen un marco curricular, un marco epistemológico, un marco didáctico y un marco institucional.

He aquí un ejemplo de su redacción:

MARCO REFERENCIAL

Inserta en el Profesorado y precedida por correlatividad únicamente por la Didáctica I, esta cátedra, Didáctica IV, se ubica en la línea de análisis de las unidades curriculares cuyo objeto de estudio se centra en torno a los procesos áulicos y curriculares en la carrera de Ciencias de la Educación. La correlación con la Didáctica I resulta relevante, ya que se retoma el estudio realizado acerca del campo específico de la Didáctica General para analizarlo ahora en el contexto de la educación superior.

Atendiendo a la especificidad del perfil de la carrera, esta cátedra pretende aportar al futuro egresado/a la posibilidad de poder identificar y poner en discusión distintas variables que, centradas en el eje del análisis de las propias prácticas, posibiliten trabajar en torno a la intervención e investigación de las prácticas de la enseñanza en la educación superior, con especial énfasis en el ámbito de la formación docente. Por tal razón, se consideró oportuno abordar una línea de análisis que vaya de lo particular a lo general con una secuencia práctica-teoría-práctica, en la cual la reflexión en torno a la práctica docente en la educación superior, será un eje que atravesará cada una de las clases.

Los trabajos de campo, que complementan la carga horaria teórica de Didáctica IV, se operativizarán por medio de prácticas pedagógicas a través de la inserción de los/as alumnos/as/as en cátedras de la educación superior no universitaria -Institutos Superiores de Formación Docente- en las que los/as practicantes asumirán todas las responsabilidades inherentes al trabajo docente. A fin de resolver las primeras urgencias derivadas de la intervención desde la enseñanza en las prácticas pedagógicas, la línea temática de las primeras clases aborda las prácticas de enseñar y aprender en la educación superior y algunos recursos didácticos específicos para el nivel. A partir de allí, con un encuadre más analítico, se desarrollará la problemática de los contenidos y el conocimiento en la educación superior para, sobre el final, tomar la cuestión específica de la formación docente y sus lineamientos político-curriculares, especialmente dentro del ámbito de la Provincia de Buenos Aires, ubicación geográfica de esta Universidad.

La propuesta didáctica parte de la premisa de considerar el aula como un ámbito de reflexión y acción que permita 'repreguntarse' la didáctica, teorizando acerca de la práctica y poniendo en juicio analítico la teoría. Para ello, se utilizarán diversas estrategias de enseñanza apropiadas para el nivel, las que serán a su vez analizadas teóricamente en cuanto a su pertinencia para el trabajo en la educación superior, sobre el final de cada clase.

Entendemos al conocimiento como un proceso dialéctico que permite comprender y transformar la realidad, oponiéndonos al saber como algo dado y absoluto. Optamos por una Didáctica concebida como teoría acerca de las prácticas de enseñanza en contextos sociohistóricos determinados, cuyos postulados supongan una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica pedagógica y cuyo objeto de estudio se centre en torno a las prácticas docentes especialmente en el contexto particular del 'aula', en tanto espacio social simbólico condicionado por múltiples variables. Esta concepción teórica se posiciona en una Didáctica de corte socioantropológico que, a la vez que intenta develar los supuestos implícitos en las prácticas docentes, pretende 'narrar' la cotidianeidad del aula de la educación superior. Finalmente entendemos que la relación docente-alumnos/as se inscribe en las pautas del contrato didáctico que es necesario develar y explicitar hasta los límites de lo posible.

Las características que habitualmente presentan los alumnos/as, en general cursantes del último año de la carrera, entre los que se identifican altos porcentajes de profesionales y/o estudiantes del área de la Psicopedagogía y, a la vez, un importante grupo con experiencia docente en los distintos niveles del sistema, ofrece un particular desafío: enriquecer explícitamente los saberes portados por el grupo respecto a la práctica docente a la vez que lograr no perder la línea de análisis propia de la didáctica en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

2.4. Propósitos

2.4.1. El planteo de objetivos

Durante muchos años, los distintos modelos de planificación áulica, dieron sustancial importancia a los objetivos, pero fue el modelo didáctico tecnológico (más conocido en la docencia como modelo conductista), el que otorgó a la formulación de objetivos un lugar de relevancia. La planificación se convirtió así en 'la' herramienta que había que manejar y dentro de ella los objetivos en 'el' elemento vedette de la planificación. El supuesto teórico que se impuso, con argumentos no muy sólidos a la hora de cotejar la teoría con las prácticas docentes, fue que una buena (entendiendo 'buena' por 'correcta' en sentido técnico) formulación de objetivos, era suficiente para garantizar el éxito y la eficiencia en el logro de resultados de aprendizaje por parte de los alumnos/as. Por ello, su correcta formulación, pasó a ser un imperativo de la tarea docente (recordarán algunos colegas los listados de verbos que se usaban al modo de 'machetes' para preparar las planificaciones).

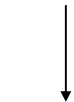
Desde la lógica tecnológica, los objetivos tratan de enunciar qué aprendizajes, en relación con los contenidos, se espera que realicen los alumnos/as como 'productos' parciales y finales de la cursada de una unidad curricular. Los objetivos representan ser la descripción de la ejecución, entendida como realización de una actividad, que se pretende que los alumnos/as estén en condiciones de realizar antes de que se les considere competentes. El objetivo, desde este punto de vista, describe un resultado previsto, antes que el proceso mismo (Robert Mager, 1979).

La mayoría de los textos de la época (la década del 70), precisa que un objetivo es bidimensional, es decir, está constituido por dos dimensiones: una está representada por un verbo que como tal indica qué acción han de poder realizar los alumnos/as; la otra está representada por el contenido, por medio del cual dicha acción se concretiza. Como la garantía de la acción lograda sólo es posible en la medida en que ésta pueda comprobarse, las conductas explícitas en los objetivos a través de los verbos, necesariamente, deben ser observables, es decir, debe poder verse la operación (acción) que realizan los alumnos/as (de allí el concepto de objetivo operacional u operativo). Por otra parte, a los efectos de poder observar la conducta, la operación, el contenido debe referirse a una parcela fragmentada de un todo, posible de constituirse en el medio funcional con el que la conducta se pone de manifiesto en una clase y no en una serie de clases.

¿Algunos ejemplos?:

Que los alumnos/as sean capaces de:

- Solucionar problemas aritméticos de porcentaje



acción (externa y visible)



contenido (fragmentado)

- Caracterizar la estructura del aparato psíquico según la escuela psicoanalítica



acción (externa y visible)



contenido (fragmentado)

El modelo tecnológico de formulación de objetivos ha sido objeto de análisis y crítica en casi toda la bibliografía pedagógica de la década del 80, tanto por su concepción subyacente en lo ideológico, como por sus supuestos teóricos en términos de aprendizaje y enseñanza, sobre todo, la fragmentación

del proceso de aprendizaje en partículas ficticias (ya que aprender es un proceso complejo que está lejos de concretarse por una sumatoria de logros parciales y lineales que se encadenan), el minucioso afán tecnocrático que invadió las prácticas (cumplir con una planificación bien hecha fue más importante que ‘pensar’ la clase) y el desconocimiento del proceso como inherente al aprendizaje (por el contrario, aprender es un proceso que supone avances, retrocesos, detenciones, contrastaciones, construcciones y deconstrucciones, etc. de los que rara vez el producto final logra dar cuenta)

2.4.2. El planteo de expectativas de logro

A partir de la formulación de los C.B.C⁶. y acompañando la transformación del sistema educativo en Argentina en la década del 90, un nuevo concepto con relación a los logros de aprendizaje de los alumnos/as, comienza a circular: las “expectativas de logro”. En el Marco General del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (1999) las expectativas de logro son definidas así:

“...las Expectativas de Logro son metas mínimas a las cuales arribar, mediante la selección y propuesta de los contenidos socialmente legitimados y las estrategias didácticas adecuadas que garanticen la adquisición de competencias.

Respecto de este tema, las expectativas remiten al logro de competencias, entendidas éstas como capacidades complejas. Las competencias implican el valor formativo para su aplicación en todas las circunstancias de la vida, y por otro, la posibilidad de adquisición de saberes específicos.

Se podrá observar que en la formulación de Expectativas de Logro se requiere explicitar contenidos integradores, ideas globales, que denoten que todos los contenidos relevantes están incluidos. Las expectativas jurisdiccionales tienen como fin establecer logros que garanticen la calidad educativa y la igualdad de oportunidades.

(...) Las Expectativas de Logro implican: capacidades a desarrollar y contenidos mediante los cuales éstas se desarrollan. La capacidad supone una potencialidad que necesita desplegarse; en ello intervienen: las intervenciones de todos los agentes sociales - en particular, las sistemáticas del docente-, así como las actitudes del alumno/a y todos los sucesos de su vida, que aún siendo fortuitos tienen incidencia.”

Tal vez quienes hayan impuesto el concepto de “expectativas de logro” han pretendido llenar el vacío que la caída conceptual de los “objetivos” dejó al descubierto. El afán de precisar qué se debe aprender parece ser una característica natural de los sistemas educativos.

⁶ CBC se refiere a los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para todo el país durante la gestión de la Ministro Susana Decibe.

Uno de los primeros aportes para llenar el vacío que dejara la retirada en el discurso didáctico de los objetivos operativos, fue el de Angel Díaz Barriga. En "Didáctica y Currículum" (1986) el autor mejicano plantea la necesidad de describir en los programas aquellos aprendizajes que se dan con cierto grado de integración y estructuración en todos los niveles de la conducta humana (esta es una clara respuesta a la clásica división -que el modelo tecnológico instaló- de formulación de objetivos por áreas de la conducta en los dominios de lo cognitivo, de lo socioafectivo y de psicomotriz) y que permiten, a su vez, integrar la información a lo largo de un curso. Según su propuesta, la elaboración de productos o resultados de aprendizaje (que denomina "objetivos terminales") obedece a una necesidad curricular de establecer ciertos elementos de acreditación. Si bien él no ha vuelto sobre este tema, intuyo que hoy probablemente no sólo no resulte de su interés académico un planteo como éste, sino que probablemente no acuerde con estas ideas formuladas contextualmente en otra época. Pero parece indudable que la concepción de "expectativa de logro" tiene parte de sus raíces en estos primeros aportes ligados a la idea de aprendizajes que se dan como resultado de la integración de la conducta y la información a lo largo de un curso.

Pero sin duda, la mayor incidencia se vislumbra en la bibliografía que sustentó teóricamente la reforma española. En particular, los aportes de César Coll (1994), para quien los objetivos terminales deben clasificarse en tres campos: el del saber, el del saber hacer y el del valorar.

El campo del "saber" se refiere a la incorporación significativa de datos, hechos, principios, teorías, conceptos, reglas, etc. que pasan a formar parte del caudal informativo de los alumnos/as y que le permitirán, cuando le sea necesario, utilizarlos.

El campo del "saber hacer" se refiere a todo tipo de habilidades, destrezas y posibilidades prácticas o al decir de las nuevas terminologías que incluyen a todas estas formulaciones a los procedimientos que deben incorporar los alumnos/as a propósito del trabajo con ciertos contenidos específicos. Para Coll aprender procedimientos quiere decir que se es capaz de hacer uso de algo (información, instrumentos, tecnologías, etc.) en diversas situaciones y de diferentes maneras con el fin de resolver problemas planteados y alcanzar las metas fijadas.

Finalmente aprender en el campo del "valorar" significa para Coll que "se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula". Dentro de este campo también se incluyen las normas y las actitudes.

Si bien en Argentina la idea de las expectativas de logro está muy cercana a la de objetivos terminales, no ha habido un afán clasificatorio tal el mostrado más arriba aunque la referencia explícita a una división de tal tipo, puede observarse en algunos documentos oficiales. Una vez más, el Marco General de los Diseños Curriculares de la Pcia. de Bs. As. lo ejemplifica: "...la

adquisición de competencias, mediante la apropiación de contenidos -
conducentes a un saber, saber hacer y valorar...”

Veamos algunos ejemplos en los se evidencia la formulación de una
expectativa de logro en la que puede identificarse la presencia de las
competencias y contenidos globales:

- *“Al finalizar su formación los futuros docentes:*

*Comprenderán la especificidad de los hechos y las prácticas
educativas como realidad diferenciada de otros hechos y prácticas
humanas y sociales. Comprenderán en particular las características
de cada uno de los elementos del triángulo didáctico (maestro,
alumno/a, contenido) y sus múltiples interrelaciones.”* (de los C.B.C.
para la Formación Docente de Grado, 1997)

- *“Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes de la
Modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones estarán en
condiciones de:*

*Comprender la naturaleza de las relaciones jurídicas de las
organizaciones, su actuación responsable ante situaciones en que
sean parte, las formas jurídicas que pueden adoptar y las distintas
modalidades que pueden conformar los agrupamientos
empresarios.”* (de los C.B.C. para la Educación Polimodal, 1997)

-*“Conocimiento y análisis del proceso histórico latinoamericano y
el proceso de formación de la Nación Argentina”* (Del Diseño
Curricular para la Formación Docente de Grado de la Pcia. de Bs.
As. – Profesorado de Tercer ciclo de la EGB y de la Educación
Polimodal en Historia, 1999)

2.4.3. El planteo de propósitos

No estoy de acuerdo con la concepción teórica que subyace a la
formulación de las expectativas de logro ni creo necesario que haya que
realizar alguna formulación que preestablezca los aprendizajes que un adulto
debe o vaya a, supuestamente, realizar.

Creo que la presencia de las expectativas de logro en los diseños
didácticos alimenta la concepción burocrática de la planificación al explicitarse
enunciados que dormitan en algún papel y que no orientan las prácticas de
enseñanza ni resultan ser un referente válido para la acreditación de los
aprendizajes. No veo, desde este último punto de vista, que la relación entre
las expectativas de logro y la evaluación sea una referencia clara en el
momento de tener que tomar decisiones respecto a qué y cómo evaluar en
términos de acreditaciones. La direccionalidad de la evaluación, puede
obtenerse desde otro eje de relaciones que no se centre en la lógica binómica
expectativa de logro - evaluación.

Estoy convencido que, por las características peculiares de los alumnos/as adultos, la previsión de los aprendizajes que se vaya a realizar no resulta más que una ilusión y que, una vez más, creer que éstos son previsibles, no hace más que aportar a la falsa concepción del grupo-clase como un todo homogéneo.

Desde el sentido común podría afirmarse que siendo los alumnos/as de la educación superior adultos, ya poseen una estructura cognitiva acorde para la apropiación de cualquier tipo de saberes y una matriz de aprendizaje fuertemente conformada. En el mismo sentido, algún viejo modelo teórico de la psicología del desarrollo los consideraría como sujetos universales y abstractos (en el sentido de que todo sujeto de dicha franja etaria se comportaría más o menos igual independientemente de la situación espacio-temporal y socio-histórica) y con desarrollo completo (en el sentido de que no se evidenciarían ya, cambios importantes en su desarrollo). Podría también reafirmarse que aún siendo alumnos/as adultos, su actividad dentro de una institución educativa está regida por el tipo de lógica inherente al tipo de actividad que en ellas se lleva a cabo, es decir que la categoría 'alumno/a' es una categoría extendible a todo sujeto que cumple dicho rol, en cualquier momento de la vida, pero que adquiere una contextualización particular para cada situación histórica y para cada situación institucional a partir de las cuales se define, aunque sólo en una mínima parte, lo que ser alumno/a significa. (Jorge Steiman, 2004)

Pero, por sobre todas las cosas por ser adultos, están precedidos por la historia personal de cada sujeto y por el 'lugar' desde el que participan (o pueden participar) en las prácticas sociales dentro de un determinado orden social que condiciona dichas prácticas. Y son alumnos/as y como tales, no parten de punto cero en su inserción institucional ya que han pasado por otras instituciones escolares previamente y cada uno de ellas ha 'modelado' en cada alumno/a una concepción acerca de la participación institucional en las prácticas educativas y de lo que significa aprender dentro de ellas.

Así, cada estudiante adulto por las diferentes prácticas sociales que acumula y por las diferentes prácticas sociales de las que (y 'en las que' y 'como') participa, por los diferentes saberes que maneja, distintos en cada uno por sus experiencias anteriores, suele aprender dimensiones muy diferentes de un mismo objeto de conocimiento. Establecer cuál va a ser el logro final de aprendizaje sería, desde esta óptica, una suposición que se acercaría a la magia.

Por todo ello creo que lo único realmente hipotetizable es aquello que se propone el equipo docente desde la óptica de la enseñanza. Es decir, aquello que se propone enseñar y no aquello que se propone (o su expectativa) respecto a lo que los alumnos/as deberían aprender. Por esa razón, prefiero plantear "propósitos".

Los propósitos tratan de mostrar, desde la óptica de la enseñanza, qué dirección intenta dársele al proceso áulico o en otros términos, qué ofrece el

equipo docente en términos de lo que la cátedra puede garantizar como prácticas que sucederán en el aula, ya sea por posicionamiento teórico, por concepción ideológica, por propuesta metodológica o por el uso de ciertos recursos. En ese caso, prima enunciar la acción docente con relación al núcleo central de contenidos puestos en juego en la cátedra.

¿Y cómo se direcciona la evaluación? Considero que el eje debe posicionarse en la relación: contenidos - método - criterios de acreditación. Ya volveré sobre este aspecto más adelante.

Así, en los propósitos, la acción (el verbo de la formulación) es una acción del docente ya que hace referencia a un hacer propio y específico del mismo. Probablemente las formulaciones se refieran a acciones que tengan que ver con el 'promover...' o el 'facilitar...' etc.

La sugerencia práctica aquí, es hacer explícitos los propósitos del equipo docente en el proyecto de cátedra como una manera más de 'blanquear' alguna parte explicitable del contrato didáctico.

He aquí un ejemplo:

PROPOSITOS

- *Proponer, en el contexto de las prácticas de enseñanza de la educación superior, una línea de debate permanente acerca del campo de la Didáctica que someta a discusión y confrontación el carácter normativo, histórica configuración del campo, y el carácter interpretativo-crítico, propuesta contemporánea de conformación del mismo.*

- *Plantear un enfoque de indagación que permita abordar el análisis de las prácticas docentes en el ámbito de la educación superior.*

- *Favorecer la posibilidad de confrontar las representaciones acerca de las prácticas docentes en la educación superior y las prácticas mismas.*

- *Ofrecer una propuesta académica honesta en la que la responsabilidad profesional de la cátedra se corresponda con el legítimo derecho a aprender y estudiar con seriedad y profundidad.*

- *Adherir a las posturas que entienden que desde el análisis de las prácticas docentes puede construirse teoría didáctica.*

Y aquí otros ejemplos sueltos pertenecientes a otras áreas del conocimiento:

- Promover el análisis de situaciones de la vida cotidiana a la luz del Derecho Constitucional.

- Brindar los recursos necesarios que apunten a promover la presentación original y creativa de estrategias de resolución de problemas relacionados con la necesidad de procesar datos.

- Facilitar el intercambio entre el saber teórico en el ámbito de la seguridad industrial y la indagación de su aplicación concreta en las pequeñas y medianas industrias.

- Analizar en las clases teóricas las condiciones socio-económicas-laborales de la Argentina como resultado de las políticas impuestas por los organismos internacionales de crédito y proponer la resolución de trabajos prácticos que supongan la toma de decisión y de posición por parte de los alumnos/as como partes involucradas en la actividad económica.

2. 5. Contenidos

Los contenidos representan el eje central de todo proyecto didáctico y es aquello que primero se nos representa mentalmente a la hora de pensar la cátedra. Los contenidos son la respuesta a una pregunta crucial de la práctica docente: ¿qué enseñar?

La **SELECCIÓN** de los contenidos que vamos a enseñar suele ser, en general, una de las decisiones más 'fuertes' que tomamos como docentes. El hecho de poder elegir los contenidos a enseñar no es, sin embargo, algo que pueda hacerse al margen del escenario global que representan el plan de estudios y el proyecto curricular institucional, cuando lo hay. En este sentido la primera prescripción que atraviesa el trabajo en torno a los contenidos, está representada por la presencia de los contenidos mínimos presentes en el plan de estudios. Cuando me referí al marco curricular y al marco epistemológico, anteriormente, hice alguna mención a la 'utilidad' de los contenidos mínimos: garantizan, en cierto sentido, la coherencia en un trayecto de formación

articulando los núcleos centrales de cada disciplina. Pero también es cierto que, a veces, los planes de estudios se desactualizan rápidamente o permanecen inertes por mucho tiempo sin incorporar los nuevos contenidos científicos, que cada vez más rápidamente, se producen en distintos ámbitos. De modo que, para buscar el punto de equilibrio, nada mejor que el buen criterio y una buena articulación entre los distintos equipos docentes de las diferentes cátedras para hacer del proceso de selección un proceso consensuado.

Me pregunto muchas veces qué es lo que hace que yo elija determinados contenidos en mis cátedras, desechando otros. Creo que no hay una única respuesta para una pregunta de ese tipo. Pero también creo que resulta por lo menos ingenuo creerle a los colegas que 'defienden' la presencia de ciertos contenidos en su proyecto de cátedra sólo porque 'lo establece el plan de estudios' o 'por temor a la supervisión de un inspector'. La enraizada idea de la libertad de cátedra en la educación superior, da un margen de necesaria y sana libertad que no puede, ni debe, desaprovecharse. De todos modos, aclaro, libertad no es individualismo.

¿Qué es lo que hace que yo elija determinados contenidos en mis cátedras? Los elijo, entre otras tantas razones que yo mismo desconozco y de las que no puedo dar cuenta, porque creo que:

- pueden resultar significativos (David Ausubel, 1983) considerando los tres aspectos sustantivos de la significatividad:

-significatividad psicológica: porque son contenidos a los que los alumnos/as pueden otorgarle sentido en razón de su potencialidad para ser incorporados a los esquemas y estructuras que definen las capacidades cognitivas que poseen y, sobre todo, porque pueden facilitar el establecimiento de puentes cognitivos y relaciones sustantivas entre los saberes anteriores disponibles y estos nuevos contenidos que se transformarán en saberes apropiados y disponibles para comprender otros nuevos contenidos culturales;

-significatividad lógica: porque son contenidos necesarios en razón de formar parte de la estructura esencial de una ciencia, es decir, por constituir los 'nudos estructurales' (Jerome Bruner, 1991) de una disciplina; conceptos claves que actúan como articuladores de la estructura temática;

-significatividad social: porque son contenidos de alta relevancia social relacionados con hechos o procesos que por el tiempo histórico que se está viviendo adquieren importancia particular y/o mayor poder de transferencia, es decir, posibles de aplicar en diversas situaciones de la vida cotidiana o aplicables a otras disciplinas y/o temáticas de una misma disciplina;

- tienen que ver con mis propios intereses ideológicos;

- son el resultado de las últimas investigaciones o constituyen nuevas categorías conceptuales que circulan a través de artículos o textos de reciente

divulgación sin que ello sea la receptividad de lo nuevo, sólo por nuevo, y la negación de lo viejo, sólo por viejo (Paulo Freire, 1969);

- representan una necesidad particular analizando el tipo de demanda profesional que se requiere del egresado/a o aportando a la diferenciación del egresado/a de una institución respecto a otras, en estrecha relación con el contexto social e institucional en el que los alumnos/as se está formando;

De la mano de la documentación oficial proveniente del ámbito nacional, y una vez más, siguiendo el modelo español, ha circulado en los '90 una determinada forma de pensar la selección de los contenidos a partir de la institucionalización (así aparecen en los C.B.C.⁷ de la transformación educativa generada a partir de la sanción de Ley Federal de Educación) de una categoría de clasificación: los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Quisiera, para quien desconoce de qué estoy hablando, hacer una brevísima descripción para después explicar mi parecer al respecto.

Se entiende que los "contenidos conceptuales" (César Coll y otros, 1994) se refieren al aprendizaje de datos, hechos y conceptos. Los datos y hechos habitualmente se relacionan con el manejo de cierta información que resulta necesario acopiar en la memoria como una base de datos. Pero para que los datos y los hechos cobren significado, los alumnos/as deben disponer de conceptos que les permitan interpretarlos. Un concepto no es un elemento aislado, sino que forma parte de una red de conceptos interrelacionada, de modo que el aprendizaje de los mismos requiere establecer una relación significativa entre conceptos previamente formados. A su vez, convendría establecer una diferencia entre conceptos estructurantes y conceptos específicos. Los primeros se refieren a conceptos muy abarcativos, de un alto grado de abstracción y que suelen aparecer como subyacentes a un determinado objeto de conocimiento. Los segundos son más particulares y aparecen como subordinados a los estructurantes. A diferencia de los datos y hechos, los conceptos se aprenden significativamente, es decir por comprensión y relación.

Los "contenidos procedimentales" (César Coll y otros, 1994) han de entenderse como aquellos objetos de enseñanza que se refieren a un conjunto de acciones ordenadas y sistemáticas, orientadas a la consecución de una meta. De modo que es posible identificar en el aprendizaje de procedimientos actuaciones referidas al 'saber hacer'. No debe entenderse que estos procedimientos se refieren exclusivamente a acciones manuales o motrices; también están incluidos dentro de ellos las estrategias o habilidades cognitivas que suponen una acción ordenada (como el análisis o los algoritmos por ejemplo)

⁷ Los Contenidos Básicos Comunes son definidos como el "conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país (...) y la matriz básica para un proyecto cultural nacional"

Los “contenidos actitudinales” (César Coll y otros, 1994) se refieren al aprendizaje de actitudes. Puede decirse que una actitud es una predisposición relativamente estable de la conducta en relación con un objeto o sector de la realidad. La actitud implica un componente cognitivo (conocimientos y creencias), un componente afectivo (sentimientos y preferencias) y un componente conductual (acciones manifiestas).

En épocas más contemporáneas y de la mano del cambio en las políticas educativas de los 2000 los C.B.C. parecen paulatinamente reemplazarse por los N.A.P⁸ y oficialmente comienza a desaparecer la clasificación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Tengo una natural resistencia a las clasificaciones (estoy seguro que es consecuencia de la exacerbada manía clasificatoria que sufrí con el modelo tecnológico durante mi formación de grado). Pero no veo mayores inconvenientes que el peligro de la clasificación misma ya que al clasificar se disocia una totalidad indisociable como son los saberes que enseñamos.

En verdad, si me dan a elegir, prefiero que cada equipo docente muestre la selección de contenidos realizada como mejor pueda comunicarla (a sí mismo y a los otros actores institucionales involucrados). Y no hay que olvidar que de eso se trata: los escribo en el proyecto de cátedra para comunicarlos y para comunicármelos.

Si la selección de los contenidos es una de las decisiones ‘fuertes’ que tomamos como docentes, también hay otro tipo de decisiones involucradas en nuestras prácticas en torno al trabajo con los contenidos. Tal es el caso de la decisión respecto al tipo de **ORGANIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA** de los contenidos.

Por lo general, la articulación disciplinar que se presenta en el plan de estudios ya define un criterio de organización. Así, por ejemplo, la presencia de las Ciencias Sociales dentro de la estructura curricular de la Educación Básica o la Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica en los Profesorados de Formación Docente en la Pcia. de Bs. As. (1999), determinan la presencia de un agrupamiento que involucra una interacción entre más de una disciplina, interacción que en las prácticas de enseñanza hay que resolver de algún modo.

⁸ NAP se refiere a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para todo el país durante la gestión del ministro Daniel Filmus. En la documentación oficial se los define como “*un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias*”.

En un recorrido rápido, entre las formas de organización más utilizadas pueden enumerarse:

- organización intradisciplinaria: responde a una organización en la cual una disciplina, constituye el eje del trabajo en el aula sin vínculos de ninguna índole entre ésta y otras, recorriéndose un camino de profundización creciente de los contenidos propios de esta disciplina;

- organización multidisciplinaria: supone el vínculo entre dos o más disciplinas sin que ninguna de ellas pierda su identidad específica. El ámbito de la interacción se da a partir de la formulación de un problema (en la medida de lo posible extraído de la vida real) para cuya resolución se requiere de la intervención de dos o más disciplinas que se ocupan simultáneamente de la resolución de mismo. Cuando el plan de estudios ha definido una organización básicamente intradisciplinaria, la posibilidad de la organización multidisciplinaria es posible sólo a partir de acuerdos y trabajos mancomunados entre dos o más docentes o por la conformación de equipos de cátedra en los que participen profesionales con titulaciones de grado o postgrado pertenecientes a distintos campos del saber;

- organización interdisciplinaria: implica un marco general en el que cada una de las disciplinas en contacto pierde sus propias fronteras, confluyendo en una integración tal que se ven modificadas las terminologías específicas de cada una de ellas, sus metodologías de estudio/investigación, sus conceptos, etc. "La enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc. a los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a redes más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas. Además tiene la ventaja de que después incluso es más fácil realizar transferencias de los aprendizajes así adquiridos a otros campos disciplinares más tradicionales". (Jurjo Torres Santomé, 1994). La organización interdisciplinaria de las Ciencias Sociales, por ejemplo, llevaría a que los alumnos/as trabajen contenidos de la realidad social sin identificarse claramente cuándo el enfoque es estrictamente histórico, cuando es político o cuándo es geográfico.

A la vez que tomamos decisiones respecto a la organización epistemológica lo hacemos con la **ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA** de los contenidos. La forma más habitual consiste en el agrupamiento por unidades didácticas.

Una unidad consiste en una agrupación coherente e interrelacionada de contenidos en torno a una idea-eje. Cada unidad resulta ser una totalidad temática en la que, los conceptos, principios o teorías involucradas tienen relación entre sí. En la práctica, dos cosas convendría tener en cuenta: por un lado que las unidades no sean demasiado extensas y por otro, que las unidades permitan una correlación natural entre los temas evitando que aparezcan como partes inconexas y encerradas en sí mismas.

Dentro del proyecto de cátedra, junto a cada unidad se puede especificar la bibliografía obligatoria (suele ser esto mucho más orientador para los alumnos/as) o ésta podría aparecer en un apartado final.

Junto al proceso de organización, tomamos decisiones respecto a la **SECUENCIACION** de los contenidos, es decir, al ordenamiento que les daremos, de lo cual resulta una secuencia en la que se identifica qué se enseñará primero, qué después y así cada contenido. En este proceso de secuenciación intervienen cuestiones de tiempo e importancia: solemos realizar una primera apreciación acerca de qué tiempo-clase destinaremos a cada contenido de acuerdo a su relevancia.

Miguel A. Zabalza (1997) presenta las posibles secuencias como “lineales” o “complejas”. Dentro de las lineales, utiliza como categorías, la importancia y el tiempo dado a un contenido. La misma importancia otorgada a los contenidos constituye una secuencia homogénea, mientras que la presencia de contenidos de mayor y menor importancia, una secuencia heterogénea. A su vez el mismo tiempo de desarrollo otorgado a todos los contenidos constituye una secuencia equidistante, mientras que unidades que duran más unas que otras, constituyen una secuencia no equidistante. La combinación de estas posibilidades da lugar, según el autor, a las siguientes secuencias:

- secuencia lineal homogénea y equidistante: a todos los contenidos o unidades se les otorga la misma importancia y el mismo tiempo de desarrollo (por ejemplo, por considerar igualmente relevantes a las cuatro unidades de una unidad curricular, se destina dos meses de desarrollo a cada una de ellas).

- secuencia lineal homogénea y no equidistante: a pesar de ser considerados todos los contenidos de igual importancia, el diferente tiempo que se le otorga a cada uno de ellos puede deberse a la complejidad de los conceptos involucrados, a la ausencia de saberes previos al respecto, etc.

- secuencia lineal heterogénea y equidistante: los contenidos son diferentes en cuanto a la importancia que tienen, pero a pesar de ello, todos reciben el mismo tiempo de desarrollo. La diferencia en su importancia se marca por utilizarse, en aquellos más relevantes, más medios y recursos o pautarse trabajos prácticos, trabajos de campo, etc. que consumen más tiempo extra-áulico.

- secuencia lineal heterogénea y no equidistante: se van combinando contenidos de mayor y menor importancia y duraciones diferentes, ya sea en función de esa relevancia o en función de necesidades de repaso, profundización, etc.

Entre las secuencias complejas (es decir aquellas en las cuales no se sigue un desarrollo en el que de un tema se pasa a otro sin que el primero sea retomado o recapitulado en una nueva oportunidad) pueden enumerarse:

- secuencia compleja con retroactividad: es una ordenación en la que se prevén saltos hacia delante o saltos hacia atrás, sobre todo en el sentido de ir aclarando qué los contenidos que se están desarrollando en una unidad resultan de aplicación en otra que se desarrollará más adelante, o la vuelta a rever contenidos ya desarrollados en unidades anteriores a fin de garantizar un mejor aprovechamiento de los contenidos que se están desarrollando en un determinado momento.

- secuencia compleja convergente: el mismo contenido se toma desde distintos puntos de vista o bien se lo aborda desde distintos planos de análisis. Esta forma de considerar la entrada a un mismo contenido desde distintos puntos de partida genera la necesidad de introducir nuevos conceptos o procedimientos y por ello cada plano de análisis o punto de vista se convierte a su vez en una unidad diferente.

- secuencia compleja con alternativas: en un determinado momento del año al pasar de una unidad de contenidos a otra, aparece la posibilidad de que los alumnos/as opten por abordar temáticas diversas cada uno de ellos (o por grupos) relacionados con el nudo central de dicha unidad; el abordar temáticas diversas no supone que un grupo deba 'estudiar' todas las temáticas consideradas por los otros grupos sino que sólo profundizarán aquella alternativa por la que han optado.

Finalmente, tras un proceso de complejas decisiones, explicitamos en el proyecto de cátedra la **PRESENTACION** de los contenidos. La presentación puede realizarse a dos niveles: a través de una visión sintética y a través de una visión analítica.

En la **visión sintética**, con algún tipo de representación gráfica, al estilo de los mapas o redes conceptuales o los cuadros sinópticos pueden mostrarse las relaciones entre los contenidos que resultan ser los más relevantes (en concordancia con los núcleos centrales explicitados en el marco referencial).

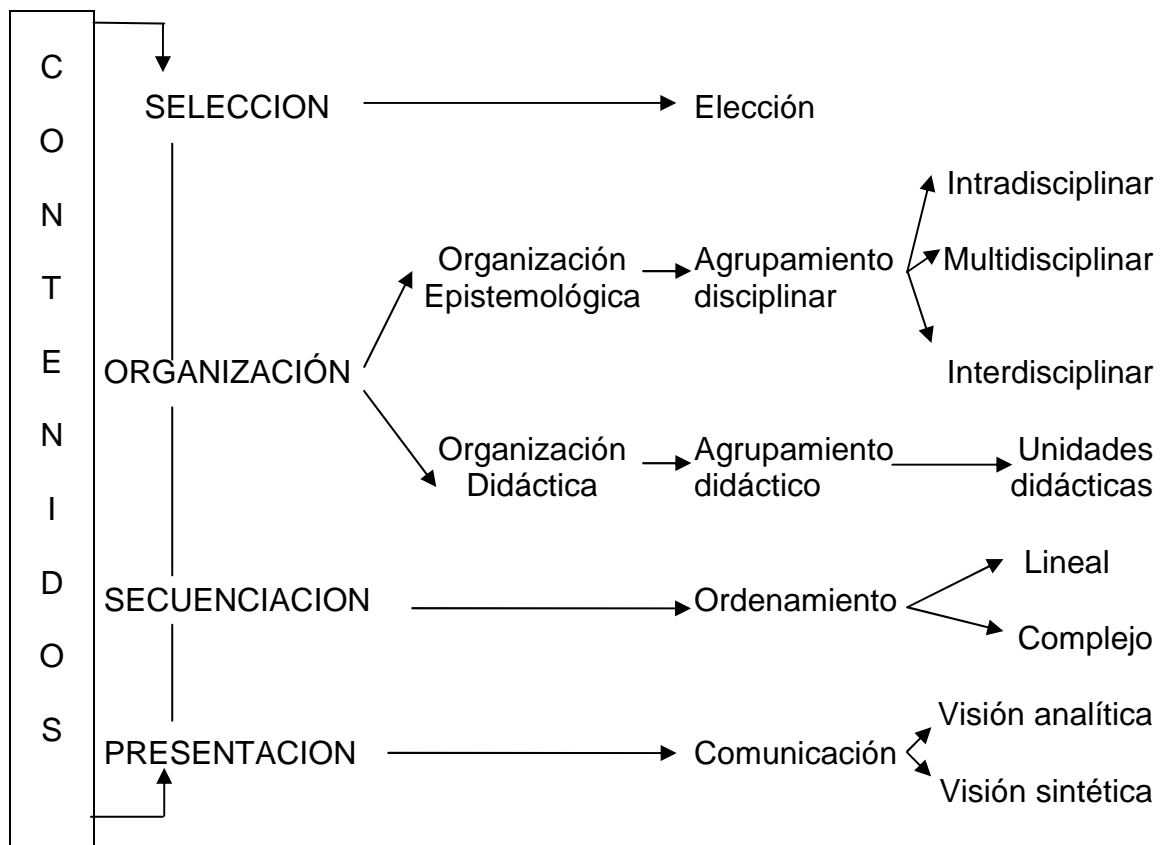
Los mapas y redes conceptuales están formados por nodos y líneas de unión entre los nodos. Tal como lo expresa Lydia Galovsky Kurman (1996) los nodos representan los conceptos o atributos específicos de un tema o disciplina y se muestran enmarcados en alguna figura geométrica. Las líneas de unión entre los nodos son flechas que indican el sentido direccional de la lectura y sobre las cuales se escribe una leyenda que aclara el significado de la relación que existe entre dos nodos (por ejemplo: 'se clasifica en', 'son ejemplos de', 'utiliza', 'da por resultado', 'están en', etc.), de modo que se establece una cadena de conceptos en una oración nuclear con sentido.

Un mapa, tal como lo presenta Antonio Notoria (1994), se diferencia de una red en razón de que el primero está constituido por conceptos jerárquicamente planteados y cuya lectura sólo puede hacerse de arriba hacia abajo, es decir desde conceptos generales hacia conceptos particulares.

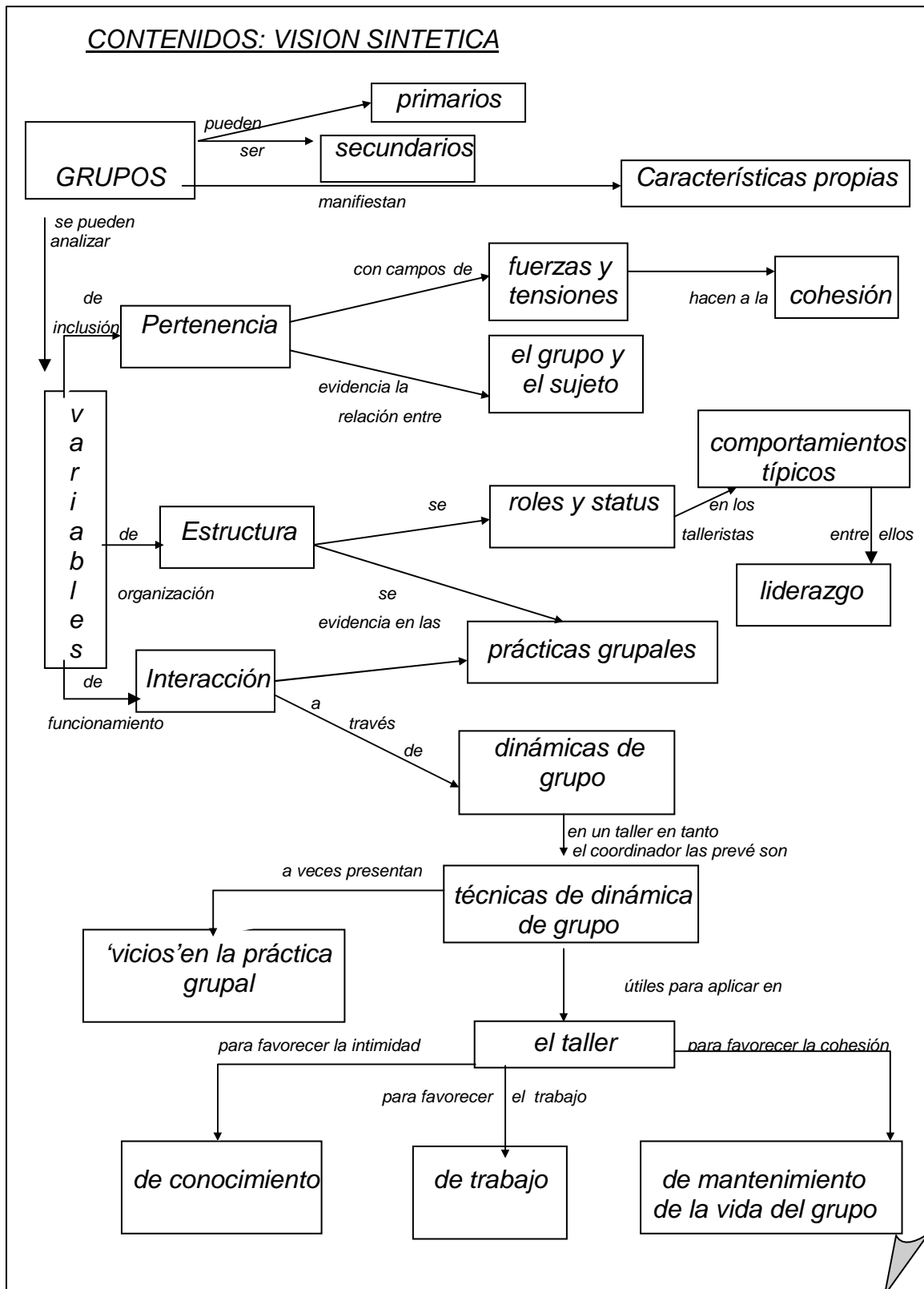
Pero ambos, redes y mapas, no son más que herramientas gráficas que intentan mostrar la concepción global e interrelacionada de los contenidos de una unidad curricular. Resulta poco relevante si la red o el mapa responden a la ortodoxia propuesta por los autores para su construcción.

En la **visión analítica** los contenidos se presentan agrupados en unidades y desagregando temas y subtemas de cada unidad. En este sentido, es preferible utilizar algún tipo de codificación unificada entre el cuerpo docente ya que el criterio que se adopte estará comunicando al lector (sobre todo a los alumnos/as) un sistema de relevancia otorgado a los contenidos.

Así, el trabajo con los contenidos supone en nuestra práctica, una serie de decisiones que, en parte, ya han sido anticipadas en el marco referencial.



En un Seminario en el que tomé el tema de los Proyectos de cátedra, un colega me pidió que le ayudara a transformar sus contenidos analíticos en una visión sintética. Sin omitir opinión acerca de los contenidos en sí, sino sólo tratando de organizar en una red de relaciones los que él había seleccionado, esto es lo que logramos armar como visión sintética de su Taller sobre "Grupo y Dinámicas de Grupos".



La visión analítica nos es más conocida. Pero, aún así, quisiera mostrar un ejemplo en el que los contenidos aparecen desagregados, codificados numéricamente y la bibliografía obligatoria junto a la unidad:

CONTENIDOS: VISION ANALITICA

UNIDAD Nro. 6: Un caso de especial análisis: las prácticas en la formación docente inicial, las prácticas en la formación docente continua

1. Las prácticas pedagógicas en la formación docente

- 1.1. El alumno/a practicante*
- 1.2. Las tensiones que atraviesan las prácticas*
- 1.3. El docente de la unidad curricular 'Prácticas de la Enseñanza'*

2. ¿Reflexionar sobre la propia práctica? ¿Investigar las propias prácticas? ¿Analizar las propias prácticas?

3. El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza.

- 3.1. Los supuestos implícitos*
- 3.2. Las macrodecisiones y las microdecisiones*
- 3.3. Algunas experiencias de análisis didáctico de prácticas*

Bibliografía de lectura obligatoria:

- Edelstein, Gloria (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Bs. As., Kapelusz.

- Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.

- Hevía, Ricardo y otros (1990). Talleres de Educación Democrática, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile.

- Pasillas, Miguel A. y Furlán, Alfredo (1988). El docente investigador de su propia práctica. Revista Argentina de Educación, Nro. 12, Año VII. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.

- Schön, Donald (1987). La formación de profesionales reflexivos. hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós, cap. 1.

- Pérez Gomez, Angel (1993). La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores, Universidad de Málaga

2.6. Marco metodológico

Es casi una tontería, pero pasé mucho tiempo pensando el nombre que iba a sugerir para este ítem.

En algún momento lo llamé “encuadre metodológico”. Pero “El Pequeño Larousse Ilustrado” terminó de convencerme de que no era una buena idea:

“encuadrar: encajar, ajustar // encerrar, comprender // determinar los límites de una cosa”

Ciertamente la idea del método es todo lo contrario. Si hay algo que va a encerrarme o limitarme, eso no puede ser objeto de mi trabajo en el aula. Además, ‘encuadrar’ me suena a poner en cuadra y ‘cuadra’, según mi pequeño ayudante, es una formación de la infantería en forma de cuadrilátero. Lo descarté.

En alguna otra época, me sumé a quienes daban por llamar a esto: “estrategias didácticas”. Pero...

“estrategia: arte de dirigir las operaciones militares // habilidad para dirigir un asunto”.

Otra vez, un término militar que se mete con el didáctico. Ya tenemos suficiente con la intromisión del discurso económico: capital cultural, eficiencia, eficacia, organizaciones...

Creo que la palabra “método” no puede dejar de estar porque así fue como Comenio lo denomina en su *Didáctica Magna*, al fin y al cabo la piedra fundacional del campo, preocupado por indicar el tipo de comportamiento que el verdadero maestro debe asumir ante sus discípulos.

Gloria Edelstein (1996) en la línea de análisis del propio Angel Diaz Barriga (1985) y de Alfredo Forlán (1986), entre otros, afirma que es el propio docente quien construye su propuesta de trabajo, de allí que retome, tal como ella lo afirma, ‘tentativamente’ la categoría de “construcción metodológica”. Dos cuestiones resultan importantes para la consideración del método: no podrán obviarse ni las características específicas del contenido, ni las de los sujetos (reales y concretos) que aprenden. De allí que el método ‘exija’ ser una construcción para cada situación didáctica en particular, desechando la posibilidad de pensar en un modelo único y generalizable, en ‘el’ método.

Coincido plenamente con el planteo de Edelstein, pero, por un lado considero a la construcción metodológica como una decisión del ámbito de la práctica misma y prefiero el uso del término ‘marco metodológico’ para una decisión del ámbito del diseño. Por otro, evidentemente en un exceso semántico tozudo y quisquilloso, pero que no puedo evitar, le temo a la palabra ‘construcción’ por la deformación monstruosa que ha significado en las

prácticas docentes el trabajo desde y en el constructivismo. (¿Cómo haremos para volver a la fuente conceptual de una teorización sobre el aprendizaje que tan mal ha sido interpretada, en general, en las aulas?)

A ver con el Larousse:

“marco: cerco que rodea algunas cosas”

Creo que estoy cerca y por ahora también yo, provisoriamente, adoptaré esta categoría: la de marco metodológico. Porque veo en el método aquello que rodea la situación didáctica de la enseñanza y el aprendizaje.

No es el caso de este capítulo analizar la cuestión del método sino realizar alguna sugerencia práctica referida a qué comunicar al respecto en el proyecto de cátedra. Pero, es necesario por lo menos dejar en claro, cuales son las decisiones aquí involucradas.

Quiero retomar algunas cuestionamientos que ya he expuesto en: “¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior.” (2004) al referirme a las situaciones de aprendizaje en la educación superior.

Con relación a la definición del marco metodológico considerando las particularidades del grupo de alumnos/as y los enfoques situacionistas y contextualistas (Ricardo Baquero 2002) del aprendizaje:

- la idea de los instrumentos culturales como mediadores en la situación de aprendizaje;
- la idea del escenario del aula, como un particular escenario sociocultural en el cual los docentes intervenimos de algún modo;
- la idea de “participación guiada” (Bárbara Rogoff, 1997) como una situación interpersonal de implicación en una situación cultural en la que docentes y alumnos/as se implican y se constituyen mutuamente en situaciones de aprendizaje y de enseñanza;
- la falsa idea de afirmar que no hay otra forma de enseñar que no sea a través de la transmisión oral (la exposición, la clase magistral) y que no hay otra forma de aprender que no sea a través de la escucha atenta;
- la falsa idea de sostener que no hay otra forma de hacer práctica que no sea previamente pasando por la teoría;

Con relación a la definición del marco metodológico considerando las particularidades del contenido:

- la idea que por la naturaleza epistemológica que le es propia, cada disciplina tiene su particular forma de producir nuevos conocimientos;
- la idea que, a consecuencia de lo anterior, las teorizaciones de una disciplina hechas contenido escolar, tienen su particular forma de ser tratadas en el contexto del aula para convertirlas en objeto de enseñanza;
- la falsa idea de naturalizar que en la educación superior el saber del experto-docente cubre toda necesidad didáctica de preparar situaciones no convencionales para aprender.

Es decir, quiero enfatizar que la cuestión del método de enseñanza es una cuestión de necesaria decisión. Pero es una decisión que puede tomarse siempre y cuando la preceda una reflexión e indagación sobre las producciones referidas a propuestas de enseñanza de las disciplinas (Didácticas Específicas) y sobre el contexto sociocultural del aula.

Recién ahora podemos ir a lo nuestro. ¿Qué comunicar en el proyecto de cátedra? El marco metodológico explicita la secuencia didáctica por la que se ha optado. Y al decir secuencia didáctica, me refiero a la organización de la clase en términos de 'actividad secuenciada a proponer' (estoy considerando la actividad en el amplio sentido, incluyendo también la actividad cognitiva). Estoy pensando la clase como un gran segmento en el que puedo ir definiendo segmentos parciales, cada uno de los cuales tiene una intencionalidad propia (Gloria Edelstein, 2000) y en los que, en consecuencia, se hace algo diferenciado.

Y vuelvo otra vez sobre lo dicho. La intencionalidad de cada segmento que define un hacer diferenciado, es consecuencia de la especificidad del contenido como objeto de enseñanza y de la particularidad contextual del grupo como sujetos de aprendizaje. No hay un modelo único.

¿Pero entonces cada clase tiene su propio marco metodológico? Considero que no por las mismas razones antes expuestas. Hay dos invariancias en cada situación-clase: el contenido a enseñar y el grupo-clase.

En general todos adoptamos un propio estilo, y salvo raras excepciones, nuestras clases de tal unidad curricular con tal grupo tienden a tener un algo uniforme que las caracteriza. ¿Qué al grupo-clase recién lo conocemos una vez que la unidad curricular se pone en marcha? Seguramente, pero un proyecto de cátedra no se confecciona antes de haber conocido a ese grupo. Quiero decir que un proyecto de cátedra se 'entrega' después de haber tenido un par de clases. Ese 'algo uniforme' que caracteriza la propuesta de enseñanza en términos de actividad en la clase y que supone un 'hacer algo' según la intencionalidad propia de cada segmento de la clase, parece ser el marco metodológico.

Una última referencia a los segmentos de la clase. ¿Es posible pensar que haya algún común denominador en todas nuestras clases en las que se pueda identificar a grandes rasgos un segmento inicial, un segmento de desarrollo y un segmento de cierre? No creo que esto pueda ser 'ley' pero entiendo que una forma de organizar los segmentos de la clase es pensar en los tres segmentos antes mencionados como tres grandes momentos, como una macroestructura en la que puedan diferenciarse otros segmentos más pequeños con intencionalidades propias.

Creo conveniente que la clase tenga un 'inicio' con intencionalidad propia, en la que se pueda recuperar los saberes anteriores del grupo relacionados con el contenido que será objeto de enseñanza en esa clase y en el cual pueda anticiparse, antes de desarrollarlo analíticamente, la temática de la clase y las grandes categorías conceptuales que se trabajarán. Varios autores, entre ellos, Lauro De Oliveira Lima (1986) pensaron este segmento como "momento sincrético" (por síncreisis, captación de la totalidad) de la clase.

Resulta casi obvio que una clase tiene un gran segmento en el que la actividad cognitiva fundamental parece ser la de analizar conceptos. Desde viejos textos a propuestas un poco más contemporáneas se suele llamar a esto el "momento analítico" o de desarrollo de la clase.

Desde diferentes teorías de aprendizaje se enfatizó un sentido u otro para el tercer momento de la clase. La 'fijación', entendida como aplicación de un aprendizaje en un nuevo contexto o como simple repetición de una ejercitación ya realizada fue durante la vigencia del modelo conductista la finalización obligada de una clase. Con afán gnestáltico, para otros, la clase debía tener un cierre que recompusiera la estructura total de la clase (por la Ley de cierre de la Teoría de la Gestalt), No creo que necesariamente la clase 'deba' tener un "momento sintético" final formalizado, pues a medida que se van haciendo análisis también la actividad cognitiva de los sujetos va produciendo síntesis parciales que se van integrando en síntesis cada vez más abarcativas y totalizadoras (Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez, 1974), pero tampoco me parece que favorezca el buen aprendizaje que la actividad quede a medias y/o inconclusa porque el tiempo de la clase se acabó y sólo referenciamos: "seguimos en la próxima".

Finalmente, dos últimas cuestiones. Una referida a que comunicar en el marco metodológico los recursos didácticos (entendidos como ciertos soportes materiales para la enseñanza como lo son tanto el pizarrón como una guía de estudio) no creo que sea necesario. La otra a que por la particularidad de la organización universitaria -las clases divididas en teóricas y prácticas- quizás haya que pensar que en el marco metodológico puede diferenciarse también el tipo de trabajo propuesto para la una (la clase teórica) y para la otra (la clase de trabajos prácticos).

Si me pidieran hacer alguna referencia al estilo en el que se muestra el marco metodológico, por supuesto que desecho cualquier esquema

encolumnado en el que se correspondan mecánicamente la actividad fragmentada de docentes y alumnos/as, tal como:

Actividad del docente	Actividad de los alumnos/as
Presentación explicativa del marco teórico	Interrogación sobre dudas
Propuesta de trabajo en grupos	Resolución del protocolo de trabajos prácticos Nro. 1

Por el contrario, prefiero el estilo narrativo. Como es habitual ya, aquí presento un ejemplo:

MARCO METODOLOGICO

En las clases teóricas, se comenzará con una dinámica grupal corta a partir de la cual se recuperará el contenido trabajado en la clase anterior a los efectos de articular la presentación secuenciada del contenido y facilitar una primera incursión global en el contenido de la clase del día. Posteriormente, se introducirá las temáticas nuevas a través de una presentación oral que realizará el profesor/a titular, apoyándose la misma con la construcción en el pizarrón de esquemas conceptuales que permitan ir visualizando los conceptos centrales relacionados. Una vez que el tema esté presentado y sólo como escenario conceptual de trabajo, se trabajará con problemáticas reales extraídas de organizaciones industriales ante las que los alumnos/as, operando en grupos reducidos, deberán hipotetizar soluciones y/o analizar variables constitutivas haciendo uso del marco brindado en la presentación inicial y de las lecturas bibliográficas que deberán haber realizado previamente. La clase finalizará con la puesta en común del trabajo grupal y, si fuera necesario, una nueva intervención teórica del docente en la que se tomarán en particular las dudas y/o errores conceptuales que se hayan evidenciado en el trabajo previo.

En las clases de trabajos prácticos, los ayudantes coordinados por el J.T.P., brindarán guías de trabajo en las que prevalecerán situaciones problemáticas del tipo 'análisis de casos' las que serán resueltas por los alumnos/as haciendo uso del marco brindado en el teórico. Cada guía de trabajo será entregada individualmente por los alumnos/as a la semana siguiente de su tratamiento en clase, a fin de ser supervisada.

2.7. Cronograma

El cronograma tiene que ver con una distribución en el tiempo de los contenidos previstos en las unidades didácticas así como cierta aproximación previsible al tiempo en que se efectuarán las evaluaciones parciales y/o la entrega de trabajos prácticos.

Una vez más estoy pensando en qué comunicar al respecto. Creo que son los alumnos/as quienes más necesitan saber cómo está previsto el desarrollo de la cátedra, sobre todo, porque los involucra en cuanto a los tiempos que se les demandarán para cierto tipo de producciones o para sistematizar su estudio. Por ello, un enunciado muy general no veo que tenga sentido. ¿A quién le sirve que en el proyecto de cátedra se explicité algo así como?:

Unidad N°1: abril
Unidad N°2: mayo
Unidad N°3: junio-julio

Creo que un cronograma bien detallado puede servirle a los alumnos/as para:

- conocer sus obligaciones académicas a lo largo del desarrollo de la cátedra en el cuatrimestre o el año, según sea el caso;
- poder anticipar las lecturas bibliográficas que se trabajarán en cada clase;
- poder distribuir mejor su tiempo de preparación para la entrega de trabajos;
- poder distribuir mejor su tiempo de estudio para evaluaciones parciales;
- enterarse del contenido y los textos trabajados en caso de ausencia a la clase;
- conocer la correspondencia entre los contenidos desagregados en las unidades didácticas y los textos de lectura obligatoria que toman en su desarrollo dichos contenidos;

He usado últimamente un esquema como el que a continuación muestro y ha sido bien recibido por los alumnos/as. No digo que un cronograma 'deba' ser así, sólo que si estamos comunicando, debe servir a tal efecto. También podrá objetarse que no siempre puede preverse con tal grado de exactitud. Es cierto, pero nada impide que las modificaciones puedan comunicarse oralmente. De todos modos, insisto con el carácter de sugerencia u orientación práctica de este texto.

A los efectos de que sea comprendido el ejemplo, el lector tendrá que imaginar una unidad didáctica enunciada, por ejemplo, de este modo:

Unidad Nro.1

1. xxxxxxxxxxxx
 - 1.1. xxxxxxxxxxxx
 - 1.2. xxxxxxxxxxxx
2. xxxxxxxxxxxx
3. xxxxxxxxxxxx
 - 3.1. xxxxxxxxxxxxxxxx
 - 3.2. etc.

CRONOGRAMA

<i>Semana</i>	<i>Contenido</i>	<i>Texto de trabajo en clase</i>
3 ^a Agosto	Presentación	-
4 ^a Agosto	Unidad 1: puntos 1 y 2	Davini (cap. 1) - Feldfeber
1 ^a Septiembre	Unidad 1: punto 3.1.	Apple (cap.8) – Giroux (cap.2)
2 ^a Septiembre	Unidad 1: punto 3.2	Perrenoud – Jackson (cap.4)
3 ^a Septiembre	Unidad 2: puntos 1. y 2.1 – 2.2	De Alba – McEwan (int.) – Torres (cap.8)
4 ^a Septiembre	Unidad 2: punto 2.3	Alliaud - Achilli - Sandoval Flores
1 ^a Octubre	Evaluación de la enseñanza Unidad 2: puntos 2.4. y 2.5	- Perez Gomez - Birgin
2 ^a Octubre	1er parcial presencial	-
3 ^a Octubre	Unidad 3: punto 1	Davini (cap.4)–Edelstein-
4 ^a Octubre	Unidad 3: puntos 2.1 y 2.2.	Barco–Edelstein (cap.3)
1 ^a Noviembre	Unidad 3: punto 2.3 y 2.4.	Messina – Ball (cap. 5)
2 ^a Noviembre	Unidad 3: punto 3	Freire – Campos (cap. 7)
3 ^a Noviembre	Unidad 4: punto 1	Davini (cap. 3)- Rockwell
4 ^a Noviembre	Unidad 4: puntos 2 y 3	Edelstein (cap. 2)- Porlán
1 ^a Diciembre	Entrega 2 ^o parcial domiciliario Evaluación de la enseñanza	-
2 ^a Diciembre	Primer llamado examen final	-
3 ^a Diciembre	Segundo llamado examen final	-

En el presente cronograma la cita del texto sin especificar capítulo, corresponde a la lectura completa del artículo o libro.

2. 8. Evaluación

A fin de comprender mejor la idea de este apartado del proyecto de cátedra, habrá que comenzar por no restringir el concepto de evaluación al universo de 'evaluar a los alumnos/as'. Se podría decir, en todo caso, que éste será uno de los aspectos de dicho proceso, pero que también, en este sentido amplio, se debe incluir como objeto de evaluación a la propuesta de enseñanza.

Aclarado este primer supuesto, se puede entonces conceptualizar los términos involucrados. Si bien más adelante desarrollaré especialmente un capítulo referido a la evaluación, me resulta necesario anticipar aquí un acercamiento a la definición que el lector volverá a encontrar luego en dicho capítulo. Defino a la evaluación didáctica como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, a partir de una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el docente y que tanto posibilita tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as -por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica.

Desde esta concepción, el concepto de evaluación es mucho más abarcativo que lo que habitualmente se relaciona con parciales, finales y notas, ya que, tal como expresara antes, también la enseñanza es objeto de evaluación.

Dentro de este proceso denominado 'evaluación', aparece a su vez el proceso de "acreditación", entendido como el reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los alumnos/as, constatados a través del uso de ciertos instrumentos (trabajos escritos, exámenes orales, trabajos prácticos, etc.) y comunicados a través de una escala convencional conceptual (Aprobado/Desaprobado; MB/B/R/M), numérica (1/10) o alfabética (A-B-C-D-E) que resulta de la consideración de ciertos criterios que se han priorizado para tomar la decisión al respecto.

Alguna necesaria aclaración respecto al uso del término "criterios de acreditación". Entiendo a los "criterios" como aquellas características expresadas como cualidades más o menos específicas en relación con los contenidos de un determinado área del conocimiento y que se especifican, en general, como procedimientos cognitivos o prácticos que se espera pongan en juego los alumnos/as en su proceso de apropiación de los contenidos, como por ejemplo, aplicar pertinentemente fórmulas preestablecidas o relacionar categorías conceptuales, etc.

Al referirme antes a las expectativas de logro, expresé mi desacuerdo con la necesidad de su formulación y dije que, a mi parecer, el eje de la evaluación podía colocarse en la relación contenidos - método - criterios de acreditación.

Quiero, brevemente, explayarme sobre dicha cuestión.

En primer lugar la inclusión del “método” en la relación contenido – método - criterios de acreditación como eje de la evaluación, se corresponde con una cuestión ética y profesional. La construcción metodológica es la que define el tipo de actividad que se realiza en una clase. La propuesta de actividad en la clase es la que pone a los alumnos/as en situación de operar con determinados procedimientos cognitivos o prácticos. De modo que, sería casi lógico pensar que, el tipo de procedimiento que fuera objeto de trabajo en la clase desde la construcción metodológica realizada, debería ser el requerido en el momento de las acreditaciones. Si en clase se trabajó ‘escuchando’ no resultaría pertinente en el momento de acreditar requerir el ‘análisis de un caso’. Y aquí no acepto la contra argumentación referida a “que los alumnos/as recién pueden hacerlo después de haber comprendido cierto marco teórico”. Siempre, una conducta de ese tipo, me ha parecido una ‘traición’. Tampoco el extremo contrario, casos en los que la clase es un lugar de complejo trabajo cognitivo y la acreditación final es una exposición en la que la opinión vaciada de contenido ocupa el lugar de la conceptualización. Esto no me parece una traición, sino una burla.

En segundo lugar la inclusión del “contenido” creo que define claramente en el objeto de saber que debe ser apropiado, las categorías conceptuales que resultan ser el eje estructurante del mismo. Y en plural, “categorías conceptuales”, porque analíticamente están desagregadas en la presentación de los contenidos y presentes en la bibliografía que resulta ser de lectura obligatoria. Y son varias.

Finalmente, la inclusión de los “criterios de acreditación” creo que sin cerrar ni delimitar en extremo, expresan ciertas cualidades que los alumnos/as deben poner de manifiesto en su trabajo con los contenidos y que pueden resultar orientadoras tanto para los docentes (con relación a las tareas solicitadas en su propuesta de acreditación) como para los alumnos/as (con relación a la ‘manera’ de estudiar).

Sólo a los efectos de poner sobre la mesa un ejemplo sencillo, quiero ejemplificar esta relación de tres antes descripta:

En el ítem de los contenidos se explicitan en distintas unidades “Estado y Educación” y “Práctica Docente”. En el ítem del marco metodológico se menciona que se trabajará en pequeños grupos realizando recapitulaciones conceptuales para incluir los nuevos contenidos en red con los anteriores analizándolos desde diferentes perspectivas. En el ítem “Evaluación” se explica como uno de los criterios que se requerirá “relación entre conceptos”. Con este escenario, una tarea solicitada en una instancia de acreditación que requiera: “relacionar estado, educación y práctica docente desde una perspectiva política

y una perspectiva curricular” la veo como muy pertinente. El equipo docente viene trabajando en esa línea, a los alumnos/as no les ‘cae’ como sorpresa.

Hechas estas primeras apreciaciones, quiero referirme a qué se puede comunicar al respecto en el proyecto de cátedra.

Intentaré mantener la lógica del desarrollo al circunscribir las necesidades conceptuales sólo a los efectos de la comunicación que supone hablar de la evaluación en el proyecto de cátedra.⁹

Tal lo dicho, entiendo entonces que la evaluación puede especificarse en términos de “Evaluación de la enseñanza” y “Evaluación del aprendizaje”.

2.8.1. Evaluación de la enseñanza

He conversado más de una vez este aspecto con mis colegas. No he encontrado siempre el mismo tipo de respuesta. A grandes rasgos podría decir que mientras un grupo considera que los alumnos/as no están en condiciones de emitir juicios de valor y/o brindar información válida referida a la actividad que realiza el equipo docente (y entonces ‘no se debe hacer’), otro grupo ve con absoluta naturalidad el dar participación a los alumnos/as en el momento de evaluar qué, cómo y cuándo se está enseñando en la cátedra. En definitiva prima, por sobre todo aquí, una cuestión de tipo ideológica.

Personalmente considero relevante poder evaluar la enseñanza a tiempo a fin de redireccionarla si no está cumpliendo con su cometido: el ser una intervención intencionada que posibilite las prácticas de aprendizaje.

Hablar de la enseñanza como objeto de la evaluación supone poder emitir algún juicio de valor sobre ella para poder tomar, a tiempo, las decisiones que sea necesario tomar. Estas decisiones tienen que ver aquí con la multiplicidad de variables involucradas en la práctica de enseñar. ¿Qué información es necesaria obtener para poder tomar decisiones a tiempo y redireccionar la propuesta de enseñanza si fuera necesario? Sólo algunos ejemplos:

- si los contenidos presentados clase a clase se evidencian articulados entre sí;
- si los contenidos presentados son posibles de ser significados;
- si las exposiciones teóricas ayudan a clarificar los conceptos;
- si la propuesta de trabajos prácticos ayuda a vincular los contenidos con las realidades prácticas a las que se refieren;
- si la organización de la cursada resulta pertinente;

⁹ En el capítulo 3 puede verse el desarrollo ampliado de esta temática

- si los miembros de la cátedra están funcionando como un verdadero equipo en el que se complementan todos los docentes sin contradicciones entre sí (me refiero a 'sin contradicciones' en la organización de la cursada).

La "Evaluación de la enseñanza" hace referencia a poder obtener información con respecto a algunas de estas cuestiones (y todas aquellas que los docentes consideren necesarias) a fin de poder valorar -y corregir si fuera necesario- la propuesta de la cátedra. Evidentemente las fuentes de información serán el equipo docente de la cátedra, haciendo su autocrítica, y los alumnos/as.

2.8.2. Evaluación de los aprendizajes

Con la misma lógica con que se evalúa la enseñanza creo que es necesario también evaluar los aprendizajes. No me refiero aquí a la acreditación propiamente dicha, sino a los juicios de valor que cada alumno/a pueda dar respecto a qué, cómo y cuándo está aprendiendo y a los que el propio equipo docente pueda dar respecto a su visión del escenario-clase como situación de aprendizaje. Considero imprescindible sistematizar estas prácticas de autoevaluación de los alumnos/as (no estoy diciendo autocalificación) para generar mayor grado de compromiso con el propio estudio y develar ciertos obstáculos que pueden estar 'molestando' en el proceso de aprender de cada alumno/a como sujeto individual y de la clase, como situación colectiva de aprendizaje.

Pero por supuesto que el mayor grado de interés del proyecto de cátedra en el rubro "evaluación" para el lector alumno/a radica en clarificar las reglas de juego que podrán llegar a definir la aprobación o no de la unidad curricular. Es decir, para el lector alumno/a importa y mucho el sistema de acreditación. De modo que, cuanto más explícito esté la propuesta de la cátedra, mejor.

Cuando digo sistema de acreditación, uso deliberadamente la palabra sistema, porque veo involucrados una serie de elementos articulados entre sí, interviniendo en toda situación de acreditación.

Considero, entre ellos, como relevantes de ser comunicados:

- si no aparecen en el cronograma, las fechas estimadas de los parciales (estimadas porque puede decirse por ejemplo: "Primera evaluación parcial al finalizar la unidad Nro. 2");
- el formato que se propondrá para las evaluaciones parciales (si escrito u oral, presencial o domiciliario, individual o grupal, etc.).

- la nota de aprobación en cada caso y/o el 'quantum' que define el 'aprobado' de la evaluación parcial;
- las posibilidades (cuántas) y fechas estimadas de recuperatorios a evaluaciones parciales desaprobadas;
- si existe un sistema de promoción sin examen final o si el examen final varía en su formato en función de las notas obtenidas en los parciales;
- el formato del examen final;
- los criterios de acreditación.

Veamos el ejemplo:

EVALUACION

a) Evaluación de la enseñanza

Se priorizará la búsqueda de información referida a los factores que puedan incidir como relevantes en favorecer u obstaculizar el proceso de aprendizaje de los alumnos/as, fundamentalmente con relación a la estructura de la clase teórica, a la propuesta de trabajos prácticos y a la bibliografía de lectura obligatoria. Dos veces a lo largo de la cursada, en clases de trabajos prácticos, se dedicará una hora a dialogar sistemáticamente con el grupo con respecto a dichas cuestiones y a la propia percepción que tienen respecto a sus procesos de aprendizaje, realizándose un registro escrito de esta actividad para ser discutida en la siguiente reunión del equipo de cátedra. Finalizada la cursada se tomará una encuesta de opinión de tipo anónima.'

b) Evaluación de los aprendizajes

Al comienzo de la cursada, se dedicará una clase a diagnosticar a través de una encuesta cerrada y algunas dinámicas de trabajo grupal en qué estado efectivo se encuentran los saberes aprendidos anteriormente en otras cátedras correlativas a fin de poder seleccionar con criterio de realidad la propuesta de contenidos que realizará esta cátedra.

A los efectos de la acreditación, se tomarán dos pruebas parciales presenciales, escritas e individuales del tipo de resolución de situaciones problemáticas, la primera al finalizar la unidad Nro. 2 y la segunda al finalizar la unidad Nro. 4 cuya aprobación se hará obteniendo 4 ó más puntos. La obtención de la nota se definirá por la puntuación que se le asigne a cada criterio de acreditación en cada una de las problemáticas planteadas y que acompañará la propuesta

del parcial. Habrá un recuperatorio para cada parcial que se instrumentará a los quince días de tomada la prueba. Cualquiera fuera la nota obtenida en los parciales, la acreditación final será con un examen oral e individual en el que los alumnos/as deberán en principio exponer un temática original cuya condición es que involucre a varios contenidos de diferentes unidades, para responder luego a una serie de problemáticas que les serán presentadas en una ficha.

Serán criterios de acreditación:

- lectura de la totalidad de la bibliografía obligatoria;*
- análisis desagregado de los conceptos y planteos teóricos contenidos en los textos de lectura obligatoria;*
- relación entre conceptos;*
- síntesis de la totalidad conceptual en un marco teórico organizado;*
- uso de vocabulario específico;*
- toma de decisiones pertinentes ante situaciones problemáticas hipotetizadas.*

2.9. Bibliografía

Existen varias 'normas' acreditadas para las citas bibliográficas. Sólo a los efectos de enunciar el caso más sencillo de la cita de un texto editado, he aquí algunas normas generales:

- Primero: el apellido (en mayúsculas) y a continuación los nombres o el nombre de pila del autor precedidos por una coma. Igual caso si el texto ha sido escrito por dos o tres autores. Si el número de autores es mayor a tres, se utiliza sólo el primero y se escribe "et al" o en castellano "y otros".
- Segundo: el año de edición (entre paréntesis) y dos puntos.
- Tercero: el nombre completo del texto (en cursiva). Cuando hubiera subtítulo se transcribirá precedido por un punto y también en cursiva. Luego coma.
- Cuarto: el lugar de edición y luego coma.
- Quinto: la editorial y luego coma.
- Sexto: (si se desea esta aclaración) el/los capítulo/s que serán de lectura obligatoria.

En un ejemplo:

MERLO, Germán (2006): *Retrato de una actriz. Inés Giorgetti en el teatro argentino*, Buenos Aires, Editorial Tablas, capítulo 3.

En algunos otros casos, en los que la cita bibliográfica no corresponde a un libro, se siguen normas como éstas:

- Si se cita un capítulo de un texto contenido en una edición o compilación de varios autores, la cita se realiza así:

APELLIDO, Nombre del autor, "Título del artículo o capítulo", en, APELLIDO y nombre del compilador, Fecha: *Título de la obra colectiva* (en cursiva), Lugar, Editorial, Páginas.

Ejemplo:

BERNATENE, Silvia, "Diez años en la cuatro", en BERNATENE, Silvia (Comp.), (2006): *Búsquedas del lugar en el mundo*, Córdoba, Yacanto, pp. 60-82

- Si la cita corresponde a un artículo en revista, se usa este criterio:

APELLIDO, Nombre del autor, Fecha: "Título del artículo", *Nombre de la revista*, volumen y número del fascículo, páginas.

Ejemplo:

MONI, Ana M. (1998): "Tango, psicología y otros", *La ciencia y el arte*, vol. 6, nº 10, pp. 23-38.

- Si la cita corresponde a un artículo en un periódico o revista de circulación masiva:

APELLIDO, Nombre del autor, Fecha: "Título del artículo", *Nombre de la revista/periódico*, Lugar, Páginas.

Ejemplo:

STORNI, Alejandro. (2001, Abril 13): "La búsqueda del jabalí". *Página 12*, Bs. As, p. 14.

- Si es un artículo que aparece en un página de Internet y es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre paréntesis cuadrados [Versión electrónica] después del título del artículo. Si en cambio, el artículo corresponde a una publicación en serie que sólo está disponible en versión electrónica se procede así:

APELLIDO, Nombre del autor, "Título del artículo", *Nombre de la publicación en serie*. Edición. Localización en el documento fuente, disponibilidad y acceso, [Fecha de consulta]. ISSN.

Ejemplo:

MISIRLIS, Graciela, "Didáctica e inclusión". *Red de Cátedras de Didáctica General*, 30 de julio de 2004, vol. 2, N° 4, <<http://www.didac.org.ar/textos/index.html>>, [Consulta: 21 de junio de 2007] ISSN 0717-3458.

La sugerencia realizada aquí es diferenciar la bibliografía obligatoria de la bibliografía de consulta. La primera se refiere a la que los alumnos/as tendrán que leer indefectiblemente porque sostiene conceptualmente el desarrollo de la unidad curricular y se la considera indispensable a los efectos del aprender. La segunda es aquella que orienta la lectura optativa de alguna temática y la permite profundizar o leer desde otro marco teórico e ideológico.

Por ello, resulta mucho más orientador que la bibliografía obligatoria acompañe a cada unidad didáctica y que la bibliografía de consulta se presente temáticamente.

EXTRODUCCION

NO SE ME IMPORTA UN PITO (fragmento)

*“No se me importa un pito que las mujeres
tengan los senos como magnolias o como pasas de higo;
un cutis de durazno o de papel de lija.
Le doy una importancia igual a cero,
al hecho de que amanezcan con un aliento afrodisíaco
o con un aliento insecticida.
Soy perfectamente capaz de sorportarles
una nariz que sacaría el primer premio
en una exposición de zanahorias;
¡pero eso sí! -y en esto soy irreductible- no les perdono,
bajo ningún pretexto, que no sepan volar.”*

Oliverio Girondo (1932) en “Espantapájaros (al alcance de todos)”

Creo que no es necesaria la aclaración pero por si acaso quiero quedarme tranquilo: los proyectos de cátedra no sirven para volar.

BIBLIOGRAFIA CITADA

Ausubel, D.; Novack, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*, México, Trillas

Baquero, Ricardo (2002). *La transmisión educativa desde una perspectiva contextualista*, Bs. As., Posgrado de gestión institucional, Flacso (Mimeo)

Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.

Coll, César (1994). *Psicología y Currículum*, Primera Edición en Argentina, Bs. As., Editorial Paidós.

Coll, César y otros (1994). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Primera Edición en Argentina, Bs. As., Editorial Santillana.

Chevallard, Yves (s/f). *Acerca de la noción de contrato didáctico*. Falculté des Sciences Sociales du Huminy. (Traducción), ficha de la cátedra de Didáctica IV de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ.

Chevallard, Yves (1988). *Sur l'analyse didactique. Deux études sur les notions de contrat et de situation*. Publicación del IREM de Aix. Marsella.

de Oliveira Lima, Lauro (1986). *Educación por la inteligencia*, Bs. As., Humanitas

Díaz Barriga, Angel (1986). *Didáctica y curriculum*, Cuarta Edición, México, Ediciones Nuevaomar.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y Educación (1999). *Resolución 13298/99: Marco General*.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y Educación (1999). *Resolución 13259/99: Diseño Curricular para el tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Historia*.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Superior (2005). *Disposición 30*.

Edelstein, Gloria y Rodríguez, Azucena (1974). *El método: factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica*, en la Revista Ciencias de la Educación, Año 4, Nº 12, Bs. As.

Edelstein, Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en A. W de Camilloni y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós

Edelstein, Gloria (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*, en la Revista del Instituto e Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17, Bs. As, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Miño y Dávila Editores.

Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*, Bs. As., Siglo XXI.

Furlán, Alfredo (1989). *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*, México D.F., ENEP Iztacala. UNAM.

Galagovsky Kurman, Lydia (1996). *Redes conceptuales. Aprendizaje, comunicación, memoria*, Primera Edición, Bs. As., Lugar Editorial.

Girondo, Oliverio (1991). *Obras de Oliverio Girondo*, Buenos Aires, Losada.

Mager, Robert (1979). *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Cuarta Edición, Madrid, Marova.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1997). *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado*, Primera Edición.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1997). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, Primera Edición.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004). *Núcleos prioritarios de aprendizaje*, Primera Edición.

Ontoria, Antonio y otros (1994). *Mapas conceptuales*, Tercera Edición, Madrid, Narcea Ediciones.

Orgambide, Pedro (1985). *Todos teníamos veinte años*, Buenos Aires, Editorial Pomaire

Rogoff, Bárbara (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje en J. Wertsch y otros. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Steiman, Jorge (2004). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Bs. As., Baudino Ediciones-UNSAM

Torres Santomé, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Morata.

Zabalza, Miguel (1997). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea